

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Julia Gomes Heradão

**ESTUDANTES COM AUTISMO EM ESCOLAS
DEMOCRÁTICAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Presidente Prudente
2020

Julia Gomes Heradão

ESTUDANTES COM AUTISMO EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente
2020

H531e Heradão, Julia Gomes
Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas / Julia Gomes Heradão. -- Presidente Prudente, 2020
129 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Elisa Tomoe Muriya Schünzen

1. Autismo. 2. Escolas Democráticas. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Inclusão Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ESTUDANTES COM AUTISMO EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: JULIA GOMES HERADÃO

ORIENTADORA: ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN
UNOESTE

Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
Departamento de Educação Especial / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 14 de novembro de 2019

DEDICATÓRIA

A família. Amores da minha vida!

Mãe Cleoni, Pai Roberto.

Irmã Roberta.

Sobrinhas Lucia e Alice.

Filhas Luísa e Carolina!

Companheiro Osmar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, muito e também ao sogro Pita, a sogra Fátima e o cunhado Junior.

Agradeço aos tios Silvio Yasui e Tia Heloisa! Muito obrigada por manterem-se constantes em minha vida, vocês são muito importantes para mim!

Os amigos de trabalho pela convivência compreensiva durante a longa jornada do doutorado, cuidaram, ajudaram, entenderam! Muito grata a vocês! Renato Costenaro, Paula, Roseli, Dalva, Andréia, Simone, Fernanda, Neuman, Neiva, Luana, Cíntia, Léa, Elizete Claudemir, Renato Paes, Cesar, Vanessa, Sueli, Reginaldo e Luciana

A toda a equipe da Diretoria de Ensino de Penápolis

Aos profissionais da Fundação Educacional de Penápolis (Funepe)

A orientadora Elisa Tomoe Moriya Shlunzen! Obrigada pela oportunidade!

As escolas Amorim Lima e Maria Peregrina

A Banca Examinadora

Muito obrigada!

RESUMO

A presente tese tem por objetivo investigar o processo de inclusão de estudantes com autismo em escolas democráticas, norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como são as práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes com autismo em escolas democráticas? A pesquisa qualitativa de caráter estudo de caso utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental, entrevistas abertas e semiestruturadas e fotografias. O referencial teórico adotado foi a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas democráticas: EMEF Amorim Lima em São Paulo e Maria Peregrina em São José do Rio Preto interior do estado de São Paulo. O tempo de permanência no campo foi de duas semanas em casa escola, totalizando vinte dias. Participaram da pesquisa: três estudantes com autismo e onze pessoas da equipe escolar dentre eles: cinco professores, dois professores do atendimento pedagógico especializado, uma estagiária, uma auxiliar de vida escolar, uma coordenadora e uma diretora. Durante e principalmente após a coleta de dados o material foi organizado da seguinte forma: primeiro foi feita a digitação das observações registradas no caderno de campo, as entrevistas foram contextualizadas e transcritas, as fotografias foram organizadas por data e hora, assim como os documentos: quadro de horário das atividades escolares dos estudantes, roteiros de estudos e planejamento do atendimento educacional especializado. Estes materiais depois de organizados foram inter cruzados no sentido de resultar na descrição de quatro cenas que retratam a prática pedagógica vivenciada com mais frequência, por cada um dos três estudantes participantes. Como resultado temos a indicação pela escola de estudantes com autismo como aqueles que demandam maior desafio no processo de inclusão. A sistematização das práticas pedagógicas possibilitou a elaboração de treze cenas, elas indicam que mesmo em escolas democráticas as práticas pedagógicas aproximam-se daquelas vivenciadas em escolas tradicionais. A análise demonstrou que as práticas pedagógicas sofrem com as indeterminações teóricas e lacunas na construção e consolidação do conhecimento sobre a prática pedagógica no sentido de práxis e seus determinantes.

Palavras-chave: Autismo. Escolas Democráticas. Práticas Pedagógicas. Inclusão Escolar.

SUMMARY

This thesis aims to investigate the process of inclusion of students with autism in democratic schools, guided by the following research question: How are pedagogical practices in the process of inclusion of students with autism in democratic schools? The qualitative case study used as data collection instruments participant observation, document analysis, open and semi-structured interviews and photographs. The theoretical framework adopted was Vigotski's historical-cultural perspective of human development. The research was conducted in two democratic schools: EMEF Amorim Lima in Sao Paulo and Maria Peregrina in Sao Jose do Rio Preto in the state of Sao Paulo. The time spent in the field was two weeks at home school, totaling twenty days. Three students with autism and eleven people from the school team participated in the research, among them: five teachers, two teachers of specialized pedagogical attendance, one intern, one school life assistant, one coordinator and one principal. During and especially after data collection, the material was organized as follows: first the observations entered in the field notebook were typed, the interviews were contextualized and transcribed, the photographs were organized by date and time, as well as the documents: timetable of students' school activities, study itineraries and planning of specialized educational attendance. These materials, once organized, were intersected in order to result in the description of four scenes that portray the pedagogical practice most frequently experienced by each of the three participating students. As a result we have the school's nomination of students with autism as those who demand the greatest challenge in the inclusion process. The systematization of pedagogical practices made possible the elaboration of thirteen scenes, they indicate that even in democratic schools the pedagogical practices are close to those experienced in traditional schools. The analysis showed that pedagogical practices suffer from theoretical indeterminations and gaps in the construction and consolidation of knowledge about pedagogical practice in the sense of praxis and its determinants.

Keywords: Autism. Democratic schools. Pedagogical practices. School inclusion

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialecto pessoal e intransmixível? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina. Quando lembrava as palavras esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que muda. Falava em língua que nem há nesta actual humanidade... Mia Couto (2013, p.33)

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma dos artigos encontrados

Figura 2 – Elementos estruturantes da organização didática da aula

Figura 3 – Mapa com a localização das escolas inovadoras e criativas

Figura 4 – Relação das escolas classificadas como tendo organização inovadora

Figura 5 – Roteiro de Pesquisa

Figura 6 – Tabela para planejamento

Figura 7 – Representação da sala multiuso

Figura 8 – Material utilizado pelo estudante

Figura 9 – Sala de Recursos I

Figura 10 – Sala de Recursos II

Figura 11 – Casinha de tecido utilizado pelo professor da sala de recursos com o estudante

Figura 12 – Material utilizado entre o estudante e professor da sala de recursos

Figura 13 – Salão anos iniciais I

Figura 14 – Salão anos iniciais II

Figura 15 – Estudante C com a estagiária

Figura 16 – Atividade: folhear livro de páginas du

Figura 17 – Atividade: folhear livro de tecido

Figura 18 – Atividade: reconhecimento de formas geométricas

Figura 19 – Sala de arte I

Figura 20 – Sala de arte II

Figura 21 – Sala de arte III

Figura 22 – Sala Recursos I – Estudante L

Figura 23 – Sala de recursos II – Estudante L

Figura 24 – Sala de recursos III – Estudante L

Figura 25 – Roteiro de Estudos – Objetivo 13 realizado na sala de recursos

Figura 26 – Sala da oficina de matemática I

Figura 27 – Sala da oficina de matemática II

Figura 28 – Sala da oficina de matemática III

QUADRO

Quadro 1 – Autores e principais passagens elaboradas por eles para explicar ou definir zona desenvolvimento proximal.

Quadro 2 – Objetivos dos artigos analisados.

Quadro 3 - Autores, local de pesquisa, seguimento e dependência administrativa dos artigos selecionados para análise.

Quadro 4 – Síntese da conceituação de autismo nos DSM I, II, III, IV e V

Quadro 5 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Quadro 6 – Autores e definição de autismo utilizada por eles.

Quadro 7 – Resultados dos artigos sobre autismo

Quadro 8 – Síntese das iniciativas nos diferentes momentos do processo

Quadro 9 – Síntese dos saberes docentes necessários à prática pedagógica

Quadro 10 – Justaposição de três abordagens de estudo de caso

Quadro 11 – Caracterização dos participantes

Quadro 12 – Caracterização dos Estudantes

TABELA

Tabela 1 – Informações sobre os artigos analisados (autores, ano de publicação e revista).

Tabela 2 – Etapa de ensino e idade dos estudantes dos artigos analisados

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
1.1 Trajetória acadêmica.....	13
1.2 Graduação – encontro e desencontro com a educação especial.....	14
1.3 Mestrado.....	15
1.4 Doutorado.....	17
2 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.....	22
2.1 EMEF Amorim Lima.....	29
2.2 Escola Maria Peregrina.....	36
3 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM..	38
4 AUTISMO.....	47
4.1 Conceitos de autismo.....	55
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	65
6 MÉTODO	77
6.1 Definições do local de pesquisa.....	78
6.2 Participantes.....	83
7 RESULTADO E ANÁLISE.....	86
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	128

1 APRESENTAÇÃO

Este texto foi iniciado em 2015 interessada em prestar um processo seletivo para o doutorado deparei-me com o desafio de escrever um memorial descritivo. Como nunca havia escrito um e a fim de cumprir a tarefa, pesquisei em livros e internet textos que poderiam ajudar a compreensão do que consistia um memorial descrito.

Nesta busca encontrei a explicação de Severino, sobre o que seria um memorial, segundo ele “o memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”. (SEVERINO, 2007, p. 245).

Neste momento lembrei-me que durante o curso de graduação fui solicitada a escrever sobre minha trajetória acadêmica e profissional, talvez, estes textos fossem parecidos ou próximos de um memorial, busquei meus antigos textos, encontrei algumas pastas de estágios, portfólios e diários de bordo, no qual refletia sobre a prática pedagogia, tanto observada quanto vivida.

Encontrei um portfólio escrito em atendimento à disciplina Prática de Estagio no terceiro ano que consistia em narrar e refletir sobre a vivência das atividades acadêmicas, incluindo pensamentos, imagens, fotografias. Era o ano de 2002, estava com dezenove anos, iniciando minha vida acadêmica.

Meus relatos daquela época me fizeram recordar o início, quando não era, mas me preparava para ser professora. Fico feliz por ter guardado estes textos, e poder ter contato com estas valiosas lembranças.

O recado escrito a mão pela professora Cyntia em meu portfólio me fez perceber que existe uma coerência entre minha formação inicial na graduação, minha atuação como professora e meus estudos no mestrado e o doutorado. A professora escreveu:

Julia, bom trabalho. Seu portfólio revela o seu comprometimento e dedicação para com o que faz, atitude essencial a qualquer profissão. As reflexões e análises provenientes das situações relatadas revelam também que você procurou realizar a essência de um portfólio: “um conjunto de documentação refletidamente documentada, significativa, comentada, sistematicamente organizada e reveladora de um percurso profissional”. Parabéns! Um abraço Cyntia.

A citação que a professora fez no recado, encontrei no livro: Professores reflexivos em uma escola reflexiva (2003) de Isabel Alarcão, compreendi no momento em que lia a passagem no livro que escrever e refletir sobre a prática de ser professor pode ser um instrumento de formação valioso para entender os processos formativos

pelo qual passamos além de promover uma atitude reflexiva sobre as experiências profissionais, adquiridas antes, durante e depois da graduação. O memorial enquanto instrumento de formação foi motivo de estudos de ALBUQUERQUE (2014), SARTORI (2011) e ABRAÃO (2011).

Agora, acredito que alguns de meus professores utilizaram-se dos princípios formativos de um memorial quando solicitaram seus trabalhos. Que bom! Pude perceber no decorrer de minha trajetória escolar o impacto que bons professores têm em nossos caminhos.

1.1 Trajetória Acadêmica

Sempre estudei em escola pública, no terceiro ano do ensino médio estudava de manhã e trabalhava a tarde como balconista em uma loja que consertava eletroeletrônico. Meus pais e especialmente meus tios Silvio e Heloisa, sempre incentivaram meus estudos, nunca faltou livros e materiais necessários ao bom andamento escolar. Meus pais trabalhavam e ganhavam o suficiente para manter eu e minha irmã na escola, nossa única preocupação era estudar.

No fim do ano eu e mais três colegas de classe ganhamos da escola uma inscrição para o vestibular da UNESP para cursos com licenciatura. Minhas colegas estavam optando por pedagogia, eu queria biologia, mas não sabia, acreditem, não sabia se o curso de biologia oferecia licenciatura, como não consegui obter esta informação na escola e como era o último dia de inscrição, fiz como minhas colegas e optei por Pedagogia em Marília.

A possibilidade de cursar Pedagogia começava a me agradar, comecei a ler tudo sobre o assunto, nos materiais que tinha disponível, como revistas, jornal. Computador nesta época era algo não acessível à minha família, apenas meus queridos tios já mencionados, tinham, mas moravam em Assis.

Lembro quando em Assis no computador dos meus tios acessei o resultado do vestibular, apareceu na tela: “Parabéns, você foi aprovado”. Fiquei muito feliz, minha vida iria mudar, estava empolgada, entusiasmada.

Fui morar em Assis com os tios, como não sabia se iria gostar do curso, fazia cursinho de manhã para tentar biologia e faculdade a noite em Marília. Mas em pouco tempo me apaixonei pelo curso, adorei tudo, não queria mais biologia. Assim em 2000, ano cheio de promessas, tornei-me oficialmente estudante do curso de pedagogia.

1.2 A Graduação – O encontro e desencontro com a Educação Especial

A graduação foi uma delícia, amigos, estágios, pouco dinheiro, muito estudo, trabalho, tudo era ótimo. Procurei aproveitar da melhor maneira possível a vida acadêmica. Como morava em Assis em 2002 surgiu a oportunidade de estagiar pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), no Horto Florestal de Assis. Eu fui monitora por dois anos, recebia os estudantes das escolas da região e os guiava pelas trilhas de cerrado, e demais instalações.

Era prazeroso o contato com a natureza e com as crianças. Este período foi produtivo, participava de cursos na área de educação ambiental e apresentava trabalhos em congressos sobre o estágio desenvolvido no Horto. Aprendi que o campo de atuação do pedagogo pode ser mais amplo e sua atuação ser possível em outros locais além da sala de aula.

No fim do terceiro ano de graduação deveríamos escolher uma habilitação, tínhamos algumas opções, mas queria experimentar a habilitação em deficiência auditiva, observava algumas estudantes comunicando-se em língua de sinais, e achava lindo, mas ao mesmo tempo um mistério, como poderiam falar com as mãos? Depois de conversar em casa e pensar bem, optei pela habilitação menos convencional e parti para o campo da Educação Especial.

Durante as aulas na habilitação em deficiência auditiva não encontrava empecilhos ou problemas, dediquei-me durante um ano e meio a desvendar o mistério de falar com as mãos, mas alguma coisa mudou quando iniciamos os estágios; neste período comecei a pensar se realmente gostaria de trabalhar nesta área. Atender às crianças surdas era muito difícil para mim, conversar com familiares, orientar professores, aprender Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Considerei que não tinha maturidade e conhecimento suficientes para lidar com as questões que a deficiência trazia para quem com ela trabalhava. Afastei-me deste campo de atuação assim como das atividades de pesquisa incentivada pelos professores. Terminada a habilitação em deficiência auditiva, cursei a habilitação em administração escolar e depois ainda educação infantil. Já que estava em uma Universidade, precisava aproveitar.

Com quase cinco anos de estudos, queria trabalhar, queria ser professora, colocar em prática o que aprendi na teoria. Voltei minha atenção para concursos e entreguei currículos em escolas particulares.

1.3 Mestrado

Em 2006 iniciei como professora de primeiro ao quinto ano na rede Estadual Paulista e em 2007 ingressei também na rede Municipal em Marília como professora de educação infantil.

Os três anos que atuei como professora de foram contraditórios. Em alguns momentos ficava realizada, sabia o que fazer, em outros não queria estar na escola, me perguntava o que eu realmente estava fazendo ali.

O primeiro ano foi especialmente mais difícil, não conseguia colocar em prática o que havia aprendido na faculdade, tentava descobrir o que estava acontecendo. Enquanto lidava com os desafios de início de carreira mantive cadernos de planejamento das atividades pedagógicas e relatórios de desenvolvimento dos alunos, este exercício atrelado as discussões teóricas realizadas na faculdade me levaram a questionar a estrutura escolar. Como professora identificava as necessidades educacionais dos meus alunos, mas não conseguia atendê-los como deveria para que pudessem avançar em sua aprendizagem.

Em 2008, obtive a informação de que a Diretoria de Ensino de minha cidade oferecia uma vaga para professor coordenador do núcleo Pedagógico de Educação Especial. Participei do processo seletivo e fui aprovada. Quem sabe atuando fora da sala escolar poderia contribuir na flexibilização da estrutura escolar que envolve o atendimento a alunos público alvo da educação especial.

Iniciei no ano seguinte, com o desafio de atuar na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, área da qual me mantivera afastada por três anos. Eram outros tempos, já tinha uma filha e, como queria voltar para minha cidade, foi uma ótima oportunidade.

Atuando neste campo uma das ações constituía oferecer formação aos professores das salas de recursos. Deparei-me com profissionais que a muitos anos atuavam na educação especial e tinham muito a contribuir. Começamos a estudar os mecanismos de entrada dos estudantes em sala de recursos de deficiência intelectual.

Percebi que as professoras das salas de recursos apresentavam dificuldades em relatar os critérios utilizados em uma avaliação pedagógica que indicassem quais alunos deveriam frequentar suas salas de recursos de deficiência intelectual. Iniciei buscas na internet, livros e documentos legais, sobre o que consistia a avaliação pedagógica para

decisão de frequência dos alunos em sala de recursos¹ de deficiência intelectual, quais atividades deveriam conter? O que deveriam avaliar? As buscas realizadas responderam algumas dúvidas, mas ficaram muitas.

Considereei que a pesquisa poderia contribuir no entendimento da realidade que vivenciava, encorajei-me, recorri a um lugar conhecido, entrei em contato com a professora Anna Augusta da UNESP de Marília onde havia feito a graduação.

Verifiquei a possibilidade de participar do grupo de pesquisa por ela coordenado. Mediante a resposta afirmativa, deslocava-me quinzenalmente até Marília para participar das discussões do grupo. A participação neste grupo auxiliou-me na elaboração de um projeto de pesquisa que pretendia enviar para concorrer ao mestrado.

Participei em 2011 do processo seletivo para mestrado em educação especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Imaginem minha surpresa e satisfação quando o projeto foi selecionado, restando passar pelas provas e entrevista, mas deu tudo certo e, assim, em março de 2012, iniciei formalmente o mestrado, conheci minha orientadora, o campus e fiz amigos. A partir deste momento, tem início a pesquisa de mestrado intitulada: “Avaliação Pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas”. Foram dois anos intensos e produtivos. Mesmo conciliando trabalho, pesquisa e filhas, foi possível participar de congressos e escrever a dissertação.

O aspecto mais difícil para mim foi a análise de dados, demorei nesta parte, minha orientadora Ana Lucia Cortegoso foi decisiva neste aspecto, orientando com precisão, me auxiliando a superar as dificuldades. Aprendi com ela, além dos aspectos formais e metodológicos que devem ter uma pesquisa, como um orientador pode contribuir com o orientando na elaboração de sua dissertação.

Em 2013 enviei trabalho vinculado a pesquisa de mestrado para um Congresso em Portugal, foi aprovado e tive a oportunidade de fazer minha primeira viagem ao

¹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando desenvolvido em Sala de Recursos, em espaço multifuncional dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visa ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, que se viabilizam por ações de apoio, de caráter pedagógico complementar ou suplementar. § 1º - As ações de caráter pedagógico complementar, quando desenvolvidas em Sala de Recursos, destinam-se aos alunos com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista (TEA) e aquelas de caráter suplementar, como apoio aos alunos com altas habilidades ou superdotação, na seguinte conformidade: 1. com turmas formadas por até 7 (sete) alunos da própria unidade escolar ou de escolas diversas da rede estadual de ensino; 2. em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, na conformidade das necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 8 (oito) aulas semanais”. (SÃO PAULO, 2017, p.35)

exterior, minha irmã também enviou trabalho e juntamente com minha mãe conhecemos Portugal. A aprendizagem que esta experiência proporcionou foi determinante para compreender que estou no caminho certo, por meio dos estudos poderei compreender e intervir em minha realidade, além de crescimento pessoal e profissional.

1.4 Doutorado

A pesquisa de mestrado foi desenvolvida em escolas da Rede Estadual do Estado de São Paulo e envolveu o estudo das legislações que caracterizam o público alvo da educação especial, os tipos de atendimentos pedagógico especializado e critérios de acesso a estes serviços. Como resultado foi possível constatar que as professoras participantes, construíram uma avaliação pedagógica que lhes permitissem encontrar características indicativas do aluno ser público alvo da sala de recursos de deficiência intelectual. Esta posição em relação a avaliação pedagógica entrava em conflito com a preocupação das professoras em observar os saberes curriculares alcançados pelos estudantes, para atuarem no avanço da aprendizagem destes estudantes.

Terminada esta fase de estudos considerei a possibilidade de ampliar o conhecimento de como as pessoas com deficiência intelectual eram atendidas em escolas diferentes. Escolas que fogem as regras convencionais de organização do tempo, espaço e práticas pedagógicas.

Para tanto iniciei uma busca na internet e em livros para conhecer escolas consideradas diferenciadas com propostas pedagógicas semelhantes a Escola da Ponte que conhecia de palestras que participei ministradas pelo seu idealizador José Pacheco e também pelo livro de Rubens Alves: A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.

Junto com outros colegas de trabalho descobrimos a existência de uma escola próxima a nossa cidade no interior do Estado de São Paulo que funcionava de modo diferenciado, dispensando as salas de aulas e provas padronizadas. Marcamos uma visita e em 2014 conhecemos a escola Maria Peregrina em São José do Rio Preto.

Nesta visita observei entre os estudantes uma garota com síndrome de down, esta passagem despertou ainda mais minha vontade de conhecer como estas escolas acolhem e definem suas práticas em relação aos estudantes com deficiência intelectual.

Desta forma elaborei em 2015 um projeto que submeti ao processo de seleção de doutorado com os seguintes questionamentos: como serão as práticas pedagógicas

destinadas a estudantes com deficiência intelectual em escolas democráticas? Quais aspectos facilitam e quais dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas dirigidas a estudantes com deficiência intelectual em escolas democráticas? Será que as escolas com funcionamento diferenciado obtêm maior sucesso no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, em relação ao verificado em escolas tradicionais?

Em março de 2016 fui acolhida no doutorado pela professora Elisa que me escolheu como orientanda! Estava muito animada com esta nova fase em minha vida acadêmica. Durante o desenvolvimento da pesquisa realizamos o levantamento das possíveis escolas que poderiam ser nosso local de pesquisa, fizemos uma primeira aproximação no campo.

Em conversa com um dos diretores de uma escola fomos questionadas se priorizaríamos a observação de estudantes com deficiência intelectual ou estaríamos dispostas a conhecer os desafios envolvidos na inclusão de estudantes com outras deficiências, nesta ocasião ele sugeriu que observássemos um estudante com autismo. O questionamento do gestor nos levou a refletir que talvez nas escolas democráticas estudantes com outras características demandassem maior desafio para sua participação escolar do que aqueles com deficiência intelectual.

A professora Elisa concordou e, desta forma, o projeto foi realinhado e nos preparamos para voltar a campo com a intenção de investigar as potencialidades e os maiores desafios para o processo de inclusão de estudantes indicados pelas escolas democráticas.

Desta maneira, não sabíamos, a priori, qual estudante público alvo da educação especial seria indicado pela escola os participantes foram definidos entre março e abril de 2018 quando foi realizado a pesquisa em campo.

As duas escolas sugeriram estudantes que apresentavam dificuldades na comunicação verbal, em manter a atenção em atividades diferentes de seu foco de interesse e comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar. Os estudantes indicados pelas escolas detinham o diagnóstico de autismo. Foi desta forma que a pesquisa inicialmente estruturada para ter como o foco de estudo os estudantes com deficiência intelectual passou a ter estudantes com autismo.

Não foi fácil para esta pesquisadora realizar esta pesquisa, o acúmulo de coisas: trabalho, casa, filhos, tese, durante anos e a demanda interna que precisei mobilizar para compreender as características do autismo foram tantas que acabaram saindo de

controle, precisei de auxílio médico. O cuidado que os profissionais envolvidos com pesquisa precisam ter com sua saúde mental mostrou-se bem real para mim. Mas, passado o susto, tudo foi dando certo e hoje sou uma pesquisadora muito orgulhosa com a conquista desta tese.

Devemos esclarecer, neste momento, do que se trata quando nos referimos a escolas democráticas. Elas são instituições que por diferentes motivos estabeleceram relações educacionais diferentes da maioria das escolas. Não necessariamente todas as escolas consideradas democráticas se reconheçam assim e apesar de não se constituírem em um grupo coeso, apresentam em diferentes graus duas características: “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (SINGER, 2010, p.15).

Estas escolas transformaram a forma de organizar os tempos e os de aprendizagem, tal organização parece estar de acordo com entendimento de escola inclusiva expresso por Manton:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p.30)

Nossa tese baseou-se no entendimento de que estas escolas se envolveram em um esforço de reestruturação e modernização das relações pessoais e profissionais. Acreditamos que essas inovações devem ter contribuído no processo de inclusão dos estudantes com autismo. Porém não sabíamos até a finalização desta tese se realmente as inovações educacionais empreendidas por estas escolas converteram-se em melhores experiências escolas aos estudantes com autismo. Pois como nos alertava Mantoan:

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. (MANTOAN, 2003, p. 14)

Depois de definidos os campos de estudo e participantes foi possível estabelecer como objetivo geral: Investigar e compreender o processo de inclusão de estudantes

com autismo em escolas democráticas. O objetivo é norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como são as práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes com autismo em escolas democráticas?

Objetivos Específicos: Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes autistas em escolas democráticas; Compreender os motivos pelos quais a escola realiza as práticas pedagógicas observadas com os estudantes autistas.

Para realizar a análise e compreender o universo da pesquisa e assim contextualiza-la neste campo de conhecimento definimos para estudo no capítulo 2: Escolas Democráticas, o objetivo foi abordar o início do movimento de escolas que fugiram as regras convencionais de organização do tempo, entender seus princípios e motivações assim como em quais aspectos sua configuração interfere nas práticas pedagógicas. Apresentamos as duas escolas onde foi realizada a pesquisa de campo: Amorim Lima e Maria Peregrina.

No capítulo 3 fizemos uma revisão de um dos conceitos fundamentais de Vigotski, a zona de desenvolvimento proximal. Vigotski traz uma concepção de desenvolvimento humano e aprendizagem muito utilizada nos estudos em educação, como alternativa as concepções biológicas, dentre sua produção teórica, o conceito de zona de desenvolvimento proximal serve de embasamento para a realização e interpretação das práticas pedagógicas pelos professores e pesquisadores no Brasil. Para tanto nos detivemos neste aspecto no sentido de verificar se realmente nos apropriamos do conceito de zona de desenvolvimento proximal a ponto de colocar e ou analisar uma prática pedagógica de acordo com seus princípios.

No capítulo 4 nos detivemos no estudo sobre o autismo, foi feito um levantamento de pesquisas que tiveram como objeto de estudos estudantes com autismo em escolas regulares, a intenção foi conhecer qual fundamentação teórica os pesquisadores utilizam para compreender as praticas pedagógicas desenvolvidas entre estudantes autistas e equipe escolar.

A discussão sobre prática pedagógica toma forma no capítulo 5. Buscamos definir sobre o que estamos falando quando nos referimos à prática pedagógica, suas dimensões, limites e possibilidades.

Em seguida, no capítulo 6 denominado método, explicamos como foram definidos os locais de pesquisa e os participantes. Participaram da pesquisa três estudantes com autismo que estão caracterizados, onze integrantes da equipe escolar:

cinco professores de diferentes áreas do currículo, dois professores do atendimento pedagógico especializado, uma estagiária, uma auxiliar de vida escolar, uma coordenadora e uma diretora.

No capítulo 9 temos os resultados e análise. A sistematização das práticas pedagógicas possibilitou a elaboração de treze “cenas” que estão apresentadas. Para a apresentação das cenas foi disponibilizado os horários no qual as situações aconteceram, imagens do local, recursos e materiais utilizados com os estudantes. A análise envolveu a compreensão das cenas de acordo com o referencial teórico.

Para cada estudante foi elaborado “cenas” de situações de aprendizagem vivenciadas na escola. Um dos significados da palavra cena significa é: “momento ou ação que oferece o que quer que seja de extraordinário, de interessante; espetáculo, perspectiva”. (CENA, 2020). Como o que é extraordinário para mim pode não ser para o outro, a intenção de organizar os dados em cenas foi apresentar situações nas quais o leitor pode assistir e tirar suas próprias conclusões.

Estudante C da EMEF Amorim Lima, são apresentadas cinco cenas de sua rotina escolar. Cena 1: Sala multiuso. Cena 2: Atendimento em sala de recursos I. Cena 3: Salão ensino fundamental anos iniciais. Cena 4: Sala multiuso. Cena 5: Atendimento em sala de recursos.

EMEF Amorim Lima, estudante L, quatro cenas foram produzidas. Cena 1: Sala de Arte. Cena 2: Sala de Recursos. Cena 3: Oficina de Matemática. Cena 4: Salão.

Estudante N da Escola Maria Peregrina, organizamos quatro cenas. Cena 1: Plantão de Biologia. Cena 2: Salão. Cena 3: Plantão de matemática. Cena 4: Plantão de Língua Portuguesa.

Espero, com este texto, ter me aproximado o máximo possível de uma tese. A continuidade dos estudos mediante a realização desta tese contribuiu de maneira intensa em minhas atividades profissionais, com os conhecimentos construídos influenciarmos de maneira positiva as pessoas a nossa volta, os profissionais com os quais trabalhamos, os estudantes para quem lecionamos. Conhecer as relações que se estabelecem em outros ambientes escolares, outras práticas pedagógicas, outras formas de ensinar, foi, sem dúvida, emocionante.

É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, p.50)

2 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

A entrada de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais de ensino faz parte de um movimento mais abrangente, de atenção mundial, conhecido como inclusão social. Este movimento tem como finalidade construir uma sociedade democrática, garantindo a equiparação de oportunidades para todas as pessoas, inclusive para aquelas que foram historicamente excluídas do convívio em sociedade. (MENDES, 2006).

Neste processo a educação inclusiva ganha importância tornando-se parte essencial no desenvolvimento de um estado democrático a ser consolidado em uma sociedade inclusiva, na qual as pessoas possam exercer sua cidadania em um ambiente onde vigore a valorização da diversidade humana e o respeito. (MENDES, 2006).

Para tanto é necessário o estabelecimento de ações políticas que privilegiem a criação e mecanismos para atendimento a estas pessoas. No campo educacional a opção pela política educacional inclusiva em âmbito federal pode ser constatada pela publicação de documentos oficiais como Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Essas normativas orientam e preveem ações que o sistema educacional brasileiro deve realizar para atender à diversidade de estudantes, cumprindo um compromisso firmando internacionalmente. (MENDES, 2006).

Desta maneira, Oliveira e Leite (2007) esclarecem que o país assumiu um compromisso político-social de reformular a estrutura escolar, para que, seja possível a convivência entre pessoas de diferentes naturezas, possibilitando ações que respeitam as diferenças, buscando “efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. (BRASIL, 2005, p. 9).

Se por lado a presença de estudantes com deficiência no ensino regular é um avanço em garantia de direitos humanos, por outro lado, essas mudanças nas comunidades escolares vêm revelando as dificuldades históricas e estruturais que foram ao longo dos anos construindo o ensino público brasileiro. Além disso, a partir da demanda das políticas inclusivas, a escola passa a ser, responsável por questões que tanto se referem ao processo ensino aprendizagem, como a valores histórico-culturais sobre o papel social das pessoas que compõe a escola. (PATTO, 2007).

Os tratados e convenções firmados entre países com metas e recomendações que visam a inclusão dos estudantes com deficiência em escolas comuns, são normatizadas pelos Estados e Municípios, que se organizam no atendimento a esta demanda de

diferentes maneiras, algumas mais inclusivas do que outras. Apesar de a comunidade escolar desfrutar de relativa autonomia na organização dos espaços, tempo e práticas pedagógicas, elas respondem por ações que eventualmente não estejam previstas legalmente.

Neste sentido Garcia (2005, p.34) explica que “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. Podemos compreender que o conceito de prática pedagógica vai além das ações dos professores em sala de aula, ou seja, são influenciadas pelo contexto político e cultural em que a escola se encontra. (SACRISTÁN, 1999). Apesar destas influências Giroux (1986) afirma que as escolas não são apenas mecanismos de reprodução das desigualdades de exclusão, mas também potencialmente capazes de resistir, transformar, incluir.

Algumas escolas, mediante as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano, decidiram romper com o modelo tradicional de organização do tempo e espaço educacional, algumas destas escolas são conhecidas como: escolas democráticas. Escolas democráticas são conhecidas pela decisão de serem abertas, sem muros e grades, agrupamento diferenciado de estudantes e efetiva participação dos estudantes e da comunidade na gestão escolar, ações coerentes com os princípios educacionais de liberdade e gestão participativa. Estas escolas não são novidades ou restrita a alguns países. Sua visibilidade e capacidade de multiplicação variam ao longo do tempo de acordo com o momento histórico vivenciado.

Em uma primeira aproximação com o tema foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o objetivo encontrar trabalhos que abordassem a temática da inclusão de estudantes com deficiência em escolas democráticas.

Foi encontrado um significativo número de pesquisas, porém a maioria delas era referente à gestão democrática, a participação dos estudantes nos processos decisórios da escola, criação e funcionamento de escolas democráticas ou alternativas, participação da comunidade e pais. Desta forma optamos por intensificar as buscas nas pesquisas disponíveis sendo possível encontrar três trabalhos.

O primeiro estudo, Felipe (2010), foi desenvolvido no primeiro semestre de 2008 em uma escola democrática que já tinha como pratica incluir todos os estudantes que a procuram. Vale ressaltar que a equipe escolar estabeleceu uma cultura inclusiva anterior a publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, BRASIL (2008), trouxe mudanças na forma de conceber a Educação Especial, iniciando no país um aumento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular.

Assim, foi possível constatar que a escola democrática, campo de pesquisa de Felipe (2010) foi pioneira no acolhimento de estudantes com deficiência no ensino regular. Outro aspecto relevante levantado por esta pesquisa foi à preocupação da equipe escolar em desenvolver ações que pudessem sensibilizar os estudantes para a problemática dos colegas com deficiência visual/cegueira.

A vivência da pesquisadora, com um estudante surdo, porém, revelou situações parecidas com aquelas vivenciadas nas escolas tradicionais, como a falta de profissionais experientes em Libras e dificuldade em estabelecer, por parte da equipe escolar, uma organização capaz de fazer com que a pesquisadora, enquanto professora da turma, tivesse condições de desenvolver uma aula na qual o estudante com deficiência auditiva pudesse participar ativamente.

A segunda pesquisa, Wreger (2012) possibilitou compreender que as escolas democráticas oportunizam atividades diferenciadas aos estudantes com deficiência, porém a autora não analisa e não temos material suficiente na pesquisa para debater se as atividades eram adequadas aos estudantes no sentido de produzir conhecimento. Esta pesquisa também permitiu saber que os estudantes com deficiência conviviam com seus colegas de forma afetuosa e respeitosa e realizavam trabalhos em grupos no contexto escolar.

A tese de Colombani (2016) contribuiu para este estudo por revelar significativa quantidade de estudantes com deficiência na escola democrática pesquisada e postura diferenciada da equipe escolar quanto ao encaminhamento de estudantes para atendimento clínico ou terapêutico revelando maior critério e cuidado em relação à decisão de sugerir a família o envolvimento de outros profissionais para resolução de problemas de aprendizagem.

As pesquisas apresentadas apesar de abordarem temáticas muito diferentes, todas tinham como campo de coleta de dados uma escola democrática e apresentaram situações na qual as pessoas com deficiência aparecem. De maneira geral esta pesquisa preliminar, demonstrou que as escolas democráticas são inclusivas recebendo estudantes com deficiências e outras diferenças muitas vezes negadas por outras escolas. Constatamos, também, que os profissionais destas escolas procuram organizar o dia a

dia de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa para todos os estudantes, sem distinções.

Singer (2010) relata que as escolas democráticas receberam diferentes denominações, tais como: românticas, pedagogia centrada no estudante, escolas livres, progressistas, alternativas e democráticas. Independente dos contextos diferenciados em que ocorreu, o movimento, de cunho internacional, em torno da qual estas experiências se articulam, vem sendo denominado como “educação democrática”.

A autora ressalta que não necessariamente todas as escolas consideradas democráticas participam do movimento ou se reconheçam assim. Apesar de não se constituírem em um grupo coeso, apresentam em diferentes graus duas características: “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (SINGER, 2010, p.15).

Apple e Beane (2005) definem escolas democráticas como:

Las escuelas democraticas, como la democracia misma, no se producen por causalidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (véase, por ejemplo, Bastian y cols., 1986; Wood, 1988, 1992). Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un curriculum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes². (APPLE E BEANE, 2005, p. 24).

Tendo como base as características de escolas democráticas apresentadas pelos autores citados tomamos conhecimento de que o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) instituiu por meio da Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015 um grupo de trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica.

Foram nomeadas, para integrar o grupo de trabalho, pessoas reconhecidas por sua atuação em escolas e espaços democráticos de ensino aprendizagem, como o professor José Pacheco, um dos protagonistas na transformação da Escola da Ponte em Portugal e idealizador do Projeto Âncora no Brasil, assim como Sueli de Lima

² As escolas democráticas, como a própria democracia, não são produzidas pela causalidade. Eles são derivados de tentativas explícitas de educadores para impor as disposições e oportunidades que darão vida à democracia (ver, por exemplo, Bastian et al., 1986, Wood, 1988, 1992). Essas disposições e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos mediante as quais se configura a vida na escola. O outro é criar um currículo que traz experiências democráticas para os jovens. (Tradução livre)

coordenadora da Casa da Arte de Educar e professora Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), para presidir o grupo foi designada Helena Singer, diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz, autora de livros e artigos sobre educação democrática e direitos humanos publicados no Brasil e no exterior.

Podemos visualizar uma tentativa, por parte do poder público federal, em conhecer e se aproximar de escolas que fogem do formato tradicional. Neste sentido foram realizadas Conferências Nacionais de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE) em diferentes regiões do Brasil, durante os anos de 2013, 2015, 2017 e 2019.

Além das conferencias o grupo de trabalho realizou uma Chamada Pública para buscar organizações que apresentassem inovação em cinco critérios: I Gestão, II Currículo, III Ambiente, IV Métodos e V Articulação com outros agentes. Foi criado um site no qual foram reunidas as cento e setenta e oito escolas consideradas inovadoras. Nesta lista encontramos as escolas públicas democráticas mais conhecidas no Brasil.

O MEC classificou as escolas em duas categorias: organização inovadora e/ou plano de ação inovador. As características das escolas descritas como democráticas pela literatura acadêmica (SINGER, 2010) coincidem com a classificação do MEC, denominada organização inovadora como é possível verificar na passagem a seguir:

Como resultado deste trabalho, a comissão avaliadora considerou inovadoras e criativas 178 instituições, entre escolas e organizações não governamentais. Neste total estão instituições já com experiência na prática da inovação e outras 40 que apresentam planos de ação consistentes no caminho da inovação e criatividade.

Apesar da recente movimentação do MEC em reconhecer no país iniciativas consideradas inovadoras, o surgimento de escolas democráticas remonta ao século XIX. Leon Tolstói é considerado o fundador da primeira escola democrática que se tem notícias no final da década de 1850.

A escola funcionou em sua propriedade chamada Iasnaia Poliana na Rússia. Além de lecionar na escola, Tolstói, autor de Guerra e Paz (1865) e Anna Karenina (1878), desenvolveu seu próprio sistema de alfabetização, escreveu cartilhas e livros de histórias para ensinar a ler e a escrever os estudantes russos de todas as classes sociais, principalmente os camponeses que trabalhavam em sua propriedade ou próximas a ela. (BARTTLET, 2013).

Sobre a escola Tolstói nos diz:

Temos quatro professores. Dois antigos que já ensinam na escola há dois anos, estão habituados aos alunos, ao seu trabalho, à liberdade e à desordem aparente da escola. Dois professores são novos (há pouco que terminaram a escola), gostam da ordem externa, dos horários, campainhas, programas, etc., não se habituaram como os primeiros à vida na escola. (TOLSTOI, 1862, p. 1)

Tolstoi manteve com a colaboração dos professores a Revista educacional *Iásnaia Poliana* (DINIZ, 2014). A primeira edição foi publicada em janeiro de 1862, depois vieram mais onze edições, na primeira edição Tolstoi fez um relato do cotidiano da escola, os estudantes:

[...] além de não trazerem nada nas mãos, também não precisam de trazer nada na cabeça. Não é obrigado a lembrar-se do que fez ontem na aula. Não é martirizado pela ideia de aula que vai ter. Leva para a escola apenas a sua natureza aberta e a certeza de que hoje encontrará na escola tanta alegria como ontem. Só pensa na aula quando esta começa. Não se repreende ninguém por chegar atrasado [...]. Sentam-se nos lugares mais inesperados: nos bancos, mesas, peitoris de janelas, no chão e na poltrona. [...]. Pelo horário, há quatro aulas até à hora do almoço, mas, às vezes, têm lugar três ou duas, e por vezes sobre outras disciplinas. O professor começa com a aritmética e passa para a geometria, começa com a história sagrada e acaba na gramática. Às vezes o professor e os alunos entusiasmam-se e a aula dura 3 horas em vez de uma. [...]. Devido a isto, num desenvolvimento normal, não coercitivo da escola, quanto mais cultos se tornam os alunos, maior é a sua capacidade de observar a ordem. [...]. Na escola de Iásnaia Poliana, esta regra é confirmada constantemente, desde o dia da sua criação. [...]. Penso que a desordem aparente é útil e insubstituível, embora pareça estranha e incômoda para o professor. [...] parece-nos horrível porque estamos habituados ao sistema em que fomos educados. [...] aqui, assim como em muitos casos semelhantes, a violência só é empregue devido à precipitação ou à falta de respeito pela natureza humana. (TOLSTOI, 1862, p. 1-4)

O movimento foi marcado principalmente pela crítica à escola tradicional e pelas descobertas da psicologia infantil. A infância começa a ser vista como um período da vida humana com especificidades próprias, a psicologia era uma alternativa ao pensamento que fazia com que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura.

A Escola Nova, apesar dessa origem em comum, tomou um caminho próprio, diferente daquele seguido pelas escolas democráticas. Representantes das escolas democráticas acreditavam que o movimento da Escola Nova havia abandonado “as preocupações mais ampla com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática” (SINGER, 2010, p. 16)

O ideal democrático defendido é aquele advindo da Revolução Francesa com princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, mas também influenciado pelas ideias de Rousseau e Marx.

A noção básica é de uma sociedade onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de

imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento dos indivíduos seja integral. Entende-se que essa sociedade só será possível se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas, em uma palavra, autônomas. O discurso das escolas democráticas volta-se justamente para este tipo de formação. O pensamento básico é que a verdadeira aprendizagem é aquela que as pessoas buscam espontaneamente. (SINGER, 2010, p. 16)

Experiências escolares deste tipo, como vimos, não são novas ou restrita a alguns países. Mapeamentos das escolas que participam das redes de educação democrática indicam que elas ocorrem com maior incidência nos Estados Unidos e Israel. Uma das escolas pioneiras e ainda em funcionamento é Summerhill na Inglaterra, nos Estados Unidos um dos exemplos é a Sudbury Valley School e em Israel podemos citar a Escola Democrática de Hadera fundada por iniciativa de Yaacov Hecht. (SINGER, 2010).

As escolas que se reconhecem neste movimento democrático fazem, quando assim se organizam, uma opção política. Apresentam como base uma concepção de sociedade na qual as decisões e as sanções são tomadas coletivamente. Este princípio resulta no respeito as ideias dos estudantes e seus ritmos de aprendizagem, porém como estes princípios são traduzidos no cotidiano escolar, principalmente com estudantes autistas, que apresentam características peculiares de desenvolvimento e aprendizagem, é o que pretendemos compreender nesta pesquisa.

2.1 EMEF Amorim Lima

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima fica no município de São Paulo, região do Butantã, atende estudantes do primeiro ao nono ano, possui por volta de oitocentos e trinta e três estudantes em dois turnos, manhã: das sete ao meio dia e tarde: das treze as dezoito horas. Apresenta boa infraestrutura, uma sala de atendimento pedagógico especializado e cerca de cinquenta estudantes com deficiência matriculados.

A Amorim Lima foi fundada em 1956, depois de algumas mudanças de nome e decretos, ocupa desde 1968 o endereço atual. A Diretora Ana Siqueira chega a escola em 1996 e principalmente junto com a comunidade iniciam o processo de transformação da Amorim. Ela conta como sua relação com a escola começou:

Trabalhei no governo da Luiza Erundina. Vou contar só essa história, porque eu acho que é importante para vocês entenderem como eu vim parar aqui. Quando eu vim para cá, foi uma questão muito pontual. Eu trabalhava com o Grêmio e Conselho de escola. Minha atuação no governo era a diretoria do Butantã em Pirituba, que era uma diretoria muito grande. Depois ela foi subdividida. Mas fazíamos um trabalho em todas as escolas. Eu fiquei com o lado referente ao Butantã, e discutíamos a participação da comunidade nas escolas desse bairro. Naquela época, o secretário da educação era o professor Paulo Freire. Foi lindo. O lugar em que eu me formei de verdade. Apreendi algumas coisas durante a sua gestão. (ROSA, 2019, p.56)

Quando acabou o governo da Luiza Erundina em 1993, eu voltei para onde estava. Em seguida houve o concurso para diretor e eu resolvi prestar porque achei que compensaria trabalhar como gestora. E eu passei, e vim parar aqui em 1995. Eu escolhi. A gente podia escolher e nesta escola, o cargo estava vago. (ROSA, 2019, p. 57)

Para compreender como a transformação da escola iniciou, encontramos e utilizamos como fontes de informação livros, página da escola na internet e teses, em contato com estas produções percebemos marcos importantes desta transformação que de forma sistemática apareciam nas fontes consultadas, são eles:

Participação da comunidade:

Mas, enfim, tinha uma comunidade que era muito atuante, o que eu fiz foi abrir fortemente os espaços de participação. Dessa forma, fazia a reunião de Conselho de escola para chamar a comunidade, para entender o que era esse espaço. De manhã, à tarde e à noite. E a comunidade vinha. A partir disso, começamos a fomentar a discussão sobre o Conselho. (ROSA, 2019, p.57)

Festa Junina

Por exemplo, a festa junina, eu percebia que era um momento que os pais adoravam e tinha, de verdade, uma participação popular. Era uma festa que

acontecia no sábado das 14h às 16h. Resolvi discutir essa festa com a comunidade. Eles diziam “Ninguém acaba vindo nessa festa porque é muito pouco tempo”. Então fizemos uma festa que começou às 11h e foi até as 21h da noite. E isso foi muito interessante porque tinha a possibilidade dessa comunidade se impor e assumir uma participação. (ROSA, 2019, p. 58)

Na época da festa junina, a diretora percebeu que a celebração engajou as pessoas como nenhuma outra atividade até então. (GRAVATÁ, 2013, p.47)

Mães no recreio:

Paralelamente, um grupo de dez mães voluntárias decidiu dar suporte à escola no recreio. Na época, apenas três funcionárias se revezavam, responsáveis pela alimentação e limpeza da escola inteira. Para cada uma das mães voluntárias, a presença no intervalo significava uma oportunidade de cuidar da própria prole. “Quando as mães perceberam que os filhos se incomodavam com a presença delas, nasceu uma discussão sobre como poderiam colaborar mais fortemente com o coletivo. A questão que se impôs: como cuidar dos filhos das outras mães? ”, lembra Ana Elisa. (GRAVATÁ, 2013, p.47)

Retirada das grades:

A escola era completamente cinza e cheia de grades. No primeiro momento, a gente pintou, eu e uma funcionária, durante as férias, para mudar o tom quando as crianças chegassem. A camiseta das crianças também era cinza, e a gente também foi mudando, porque isso era muito simbólico. Quando tirei a grade do pátio, uma menina falou pra mim: ‘Ainda bem que você tirou a grade, porque a gente não é louco nem bandido pra ficar preso’. Isso mostra o quanto de simbolismo tem na escola pública” (LOVATO; FRANZIM, 2017, p. 97) (GRAVATÁ, 2013, p.48)

A quebra das paredes

Então, descobrimos que teríamos que quebrar as paredes. Nesse momento, eu liguei para a Secretária da Educação e disse: “Cida, agora preciso quebrar as paredes, porque preciso de espaço”. E ela me respondeu: “Ana, agora telefona para o departamento para ver se essas paredes não são estruturais. Se não forem, tudo bem”. Não eram estruturais. A gente quebrou. (ROSA, 2019, p.64)

A participação da comunidade permitiu, em 2002, a forte constituição de um Conselho de Escola que passou a discutir meios de melhorar a convivência e a aprendizagem na escola. Para tanto convidaram a psicóloga Rosely Sayão, interlocutora da escola desde 2001, para participar do debate. “Tendo recém visitado a Escola da Ponte, e notando o entusiasmo da comunidade da Amorim Lima pelo Projeto Fazer a Ponte” a pedido do Conselho de escola, Rosely Sayão, formulou uma proposta de assessoria para a implantação do projeto na Amorim.

O projeto foi apresentado em setembro de 2003 e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A implementação aconteceu de forma gradativa a

partir de 2004, e abrangendo a totalidade dos estudantes desde o início de 2006, resultando no fim da distribuição dos estudantes em classes e aulas por disciplina, passando a ter muitos estudantes sentado em grupos em dois salões.

Com a derrubada das paredes criaram-se dois salões. Em um salão agrupam-se os estudantes do terceiro ao quinto ano e no outro salão os estudantes do sexto ao nono ano. Existem momentos em que cerca de cem pessoas ocupam o salão. Os estudantes sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo.

Os professores, entre cinco ou seis de diferentes disciplinas, circulam pelo salão auxiliando os estudantes em suas dúvidas. Apesar de estarem sentado em grupo, os estudantes não estão necessariamente fazendo a mesma coisa, pois cada um define a ordem de realização de seu roteiro.

Diversos mecanismos e estratégias foram criados para atender as necessidades que surgiram com a nova configuração pedagógica, tanto que para entender como a Amorim funciona atualmente é preciso apropriar-se de um vocabulário específico, comum a eles, mas não a nós. A equipe escolar sabendo disso disponibiliza, em sua página na internet, um guia com um pequeno glossário:

O QUE SIGNIFICA?

- TUTOR: É o educador que coordena um grupo de estudantes de um mesmo ciclo (em média 20 estudantes). Toda semana, às terças ou quintas, acontece a TUTORIA, momento em que o tutor fica exclusivamente com seu grupo.
- GRUPO DE ESTUDO: conjunto de 4 a 6 estudantes de um mesmo ano ou ciclo que trabalham juntos todos os dias no salão.
- ROTEIRO: conjunto de atividades e exercícios sobre um mesmo tema, que funciona como guia para as pesquisas que devem ser realizadas autonomamente pelos estudantes, com apoio dos professores.
- PESQUISA: momento em que o estudante se dedica a realizar roteiros, portfólios e fichas de finalização.
- OFICINA: aulas específicas de matemática, leitura e escrita, inglês, artes, laboratório, cultura corporal, capoeira etc.
- PORTFÓLIO/FICHA DE AVALIAÇÃO: instrumentos de avaliação dos estudantes em relação a seu aprendizado.
- EIXO: aulas específicas que unem vários temas de roteiro e que necessitam exposições mais aprofundadas e dirigidas pelos educadores
- RODA DE CONVERSA: momento de reunião diária entre estudantes e educadores para conversas, avaliações, colocações, decisões, compartilhamentos, aprofundamentos temáticos, mediação de conflitos, etc.
- GRUPOS DE RESPONSABILIDADE (GR): grupos integrados por estudantes de diferentes anos, orientados por educadores da escola. Possibilitam que os estudantes cuidem dos espaços ou materiais de uso coletivo da escola. (AMORIM LIMA, 2018, p.1)

O tutor é responsável pelo acompanhamento e avaliação do progresso do estudante, além de compartilhar leituras, conversar sobre problemas e contribuir para que os estudantes cumpram seus roteiros de estudo. Uma vez por semana acontece a

Tutoria, este dia é reservado somente para isso, é neste momento que o professor tutor pode encontrar-se mais tranquilamente com a turma pela qual é responsável ou inclusive conversar individualmente com algum estudante que precise de uma atenção mais próxima. Nos outros dias, se o tutorando quiser ou tiver problemas pode procurar o seu tutor.

Os estudantes recebem no início do ano os roteiros de pesquisa. A rotina escolar na Amorim tem como essência estes roteiros, eles são realizados preferencialmente nos salões nos quais os estudantes se distribuem em grupos de cinco pessoas. Todos os roteiros precisam ser cumpridos, mas os estudantes escolhem, com seus tutores, por onde começar e quanto tempo demorar em cada tema.

O roteiro como conhecemos é o resultado de um trabalho de vários anos e de constantes revisões. Os roteiros são constantemente reelaborados pelos professores que contam com auxílio de estagiários, voluntários e pesquisadores, das mais diversas áreas do conhecimento. Sobre a elaboração dos roteiros:

Foi um professor, doutor em Linguística, da Universidade de São Paulo estagiário na Amorim durante um ano, que observando o trabalho da escola, descobriu uma forma de viabilizar o conhecimento das crianças de forma melhor, usando como base todos os livros didáticos sem que houvesse a necessidade de um professor regendo as aulas. Geraldo Tadeu Silva criou os roteiros de pesquisa, usados hoje como base para o ensino da escola e que passam por todas as áreas do conhecimento. (BARROSO; SANTANA, 2006)

Nesse momento, o Geraldo chegou para mim e disse: “Ana, eu vou levar o kit de livro didático. Posso destruí-lo?” Eu falei: “pode. Pode fazer o que você quiser”. Foi quando ele pegou esse kit que tinha todas as áreas, estudou todos os livros, começou a organizar os roteiros de pesquisa. Ele pegou, por exemplo, nos livros do quinto ano; tem água como tema? Tem. Em quais outros livros aparece o tema água? Então, começou a organizar um grande roteiro, perpassando várias áreas dos conhecimentos a partir de um tema em comum. Para isso, ele mapeou os assuntos e organizou os roteiros de pesquisa. Quando ele trouxe para as professoras, isso acalmou todo mundo; professor, criança, aluno. Então ele mapeou toda a série a partir dos livros e organizou esses roteiros. O que acalmou demais. Então, a gente acabou o primeiro ano do projeto assim, com os roteiros em ação. Os professores atuando com os roteiros. (ROSA, 2019, p. 66))

Durante seis anos ficou valendo o roteiro que o Geraldo fez. Porque de 3 em 3 anos os professores podem escolher livros novos. E eles escolheram a mesma coleção. Depois de seis anos eles tiveram coragem de falar: “queremos fazer os nossos roteiros”. Demoraram bastante, mas fizeram. Agora tudo é dos professores. (ROSA, 2019, p.68)

Aliás, foi modificado, elaborado pelo pessoal do Pibid³ da Universidade de São Paulo. Os estagiários do Pibid revisaram os roteiros de matemática para

³ O Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas

nós. Eles nos ajudam bastante. Nós temos sete estagiários do Pibid que fazem um trabalho com a gente durante a semana (ROSA, 2019, p.79)

No roteiro consta o tema e objetivo geral em seguida é disponibilizado um campo para o estudante registrar a data de início e término do roteiro. Abaixo o estudante encontra quatro colunas denominadas: objetivos, atividades, fontes de pesquisa e avaliação do educador. No campo “objetivo” é exposto aquilo que os estudantes precisam aprender para se apropriarem do tema, geralmente em cada roteiro consta de quinze a dezoito objetivos.

Em “atividades” estão explicitadas o que os estudantes devem fazer, no exemplo abaixo a atividade a ser realizada correspondente ao objetivo 1 é: ler o texto das páginas 128 a 129 e responder as questões da página 129. Em “fontes de pesquisa” está indicado o livro didático ou filme, ou outro material, que o estudante deve consultar para que possa realizar a atividade e por fim no campo “avaliação do educador” está o espaço para que o professor acompanhe a realização do roteiro pelo estudante.

Figura 5 – Roteiro de Pesquisa

ROTEIRO DE PESQUISA: AS REGIÕES BRASILEIRAS
Objetivo Geral: Compreender o conceito de região, bem como conhecer as diversas regiões brasileiras a partir de suas características geoeconômicas.
 Início do roteiro: 06 / 03 / 19 Término do roteiro: ____ / ____ / ____

IAE CUMPADI, FIRME?
 NÃO FUTEBOR.
 by /guinonet

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AVALIAÇÃO DO EDUCADOR
1. Entender o significado de região.	☒ Ler o texto das p. 128 e 129; ☒ Responder as questões da p. 129.	GEO 7	ESCOLA SOZINHO
2. Reconhecer a identidade cultural de cada região.	☒ Ler o texto da p. 130; ☒ Registrar em seu caderno, as características que definem a identidade cultural da região onde você vive; ☒ Ler no Anexo I, trechos do texto "Cultura, Identidade e Desenvolvimento Local: conceitos e perspectivas para regiões..."	GEO 7 Anexo I	CASA

Fonte: arquivo pessoal

Em 2018 no caderno de roteiro de pesquisa do sétimo ano constava 19 temas: As regiões brasileiras, biodiversidade, crônicas, demografia, doenças, formação da Europa cristã, formação e expansão do mundo islâmico, industrialização e urbanização do Brasil, notícia, ocupação do território brasileiro, poemas, pontos de vista, reinos I, reinos II, reinos III, reinos IV, relações ecológicas, reportagem e se eu me lembro bem.

Para acompanhar a evolução do estudante pelos temas existe no caderno de roteiro de pesquisa um gráfico para planejamento de estudos de roteiros de pesquisa. Um exemplo do gráfico pode ser visto na figura 6. Nele estão expostos todos os temas e quantidade de objetivos de cada um além de campos para anotar os portfólios e fichas realizados.

Figura 6 – Tabela para planejamento

GRÁFICO PARA PLANEJAMENTO DE ESTUDO DE ROTEIROS DE PESQUISA - 7º ano

ESTUDANTE: _____

GRUPO: Wendell TUTOR _____

ROTEIROS	ROTEIROS																PORTFOLIO	FICHAS	
AS REGIÕES BRASILEIRAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
BIODIVERSIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12							
CRÔNICAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12							
DEMOGRAFIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13						
DOENÇAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
FORMAÇÃO DA EUROPA CRISTÃ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
FORMAÇÃO E EXPANSÃO DO MUNDO ISLÂMICO	1	2	3	4	5	6	7	8											
INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO DO BRASIL	1	2	3	4	5	6	7	8	9										
NOTÍCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12							
OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
POEMAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
PONTOS DE VISTA	1	2	3	4	5	6	7	8											
REINOS I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13						
REINOS II	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13						
REINOS III	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13						
REINOS IV	1	2	3	4	5	6	7	8	9										
RELAÇÕES ECOLÓGICAS	1	2	3	4	5	6													
REPORTAGEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12							
SE EU ME LEMBRO BEM...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12							

MARÇO
ABRIL

MÁIO

JUNHO

JULHO

AGOSTO

SET

OUT

Fonte: Imagem da pesquisadora

No final de cada roteiro pode conter anexos como figuras, sugestões de leituras e atividades extras que podem ajudar o estudante em seus estudos.

Quando termina um roteiro o estudante escreve um portfólio sobre o que aprendeu com aquele roteiro e entrega para o tutor. O tutor avalia sua produção e decide se o estudante pode passar para o próximo roteiro. Caso o professor verifique, pela produção do estudante que ele não alcançou todos os objetivos propostos, é sugerido outras atividades e nova produção de portfólio. A aprendizagem é avaliada pela

qualidade dos portfólios, pela participação do estudante na escola e empenho na realização do roteiro.

A escola é complexa e muito movimentada, apesar do horário de entrada pela manhã ser as sete horas, até as sete e vinte é possível observar estudantes entrando pela escola sem que alguém da equipe escolar chame sua atenção pelo atraso. Todos os espaços da escola são utilizados e os estudantes tem livre circulação pelo ambiente. Quando precisam trocar de uma sala para a outra os estudantes levam suas mochilas, é comum vê-los pela escola com a mochila nas costas, ou mochilas amontoadas quando um grupo está realizando atividades na área externa da escola.

No fim do período das aulas, os familiares entram na escola para buscar seus filhos, eles podem estar em qualquer local da escola, os familiares se encontram, conversam, os professores também ficam por ali e aproveitam para conversar com algum familiar. O horário da manhã termina ao meio dia e a treze horas inicia as aulas da turma da tarde, este intervalo de uma hora é bem movimentado, enquanto as famílias entram pelo portão lateral para buscar seus filhos no saguão próximo a secretaria tem início uma aula de judô. Mal terminam de sair os estudantes da manhã tem início a chegada dos estudantes da tarde que ficam por ali a observar a aula de judô, ou seguem para o outro pátio.

A turma ou grupo que utiliza os espaços precisam deixá-los em ordem pois em seguida será utilizado pelo próximo grupo, assim que a sala de arte foi desocupada pela turma da manhã, um grupo estava a espera para utiliza-lo, percebe-se que os estudantes cuidam da escola o desgaste dos móveis nota-se que decorrem do uso intenso e nem sempre cuidadoso de muitas crianças e jovens. Na escola não tem o tradicional “sinal” o som que marca a troca de aulas e início e fim dos recreios, para alertar os estudantes sobre o fim do horário de almoço os professores passam pelo pátio batendo palmas, enquanto dirigem-se para os salões ou outros espaços da escola.

2.2 ESCOLA MARIA PEREGRINA

A Escola Maria Peregrina está localizada na cidade de São José do Rio Preto é reconhecida como uma organização da sociedade civil (OSC), sem fins econômicos, comunitária e filantrópica, não existe pagamento de mensalidade. Oferece ensino fundamental do primeiro ao nono ano e ensino médio, funciona em tempo integral, das sete da manhã as dezessete e meia. Atende cerca de cento e seis estudantes, destes, dois apresentam deficiência. A Missões Maria Peregrina é a organização sem fins lucrativos que administra as atividades de brechó e outlet, produtos orgânicos e cursos da marca Maria Peregrina para a manutenção da Escola Maria Peregrina.

A Associação Missionária Maria Peregrina é uma entidade religiosa e associação particular de fiéis. Esta associação nasceu após as Missões Populares realizadas pelo grupo de oração da Renovação Carismática Católica (RCC) da paróquia São Sebastião, em Guaíra-SP em 1998. Esse grupo de oração, composto por alguns jovens, liderado por Max Lopes Wada e sua irmã Mildren Lopes Wada Duque, os quais tornaram, respectivamente, fundador e co-fundadora da comunidade Missões Maria Peregrina.

As missões populares de 1998 tinha o objetivo de ser bem diferente do modelo tradicional de missão, atraindo jovens com shows de várias bandas católicas, testemunhos, pregações e conversões. A missão chamou a atenção do bispo diocesano da época o bispo Dom Pedro Fré que entrou em contato com Max Wada para fundar uma associação missionária com o título de Maria Peregrina.

Com uma sede estabelecida nos inícios de 1999, veio a inspiração de montar uma escola de música católica junto ao terreno da sede. A proposta desta escola de música não era ensinar somente a arte musical, mas trabalhar a catequização integrando os estudantes ao mundo da evangelização. A segunda ação foi a fundação do Circo Maria Peregrina, os espetáculos reuniam várias artes, a fim de evangelizar todos os membros da família.

Em 2001, o fundador deixou sua profissão de advogado para cursar a faculdade de teologia e Mildren formada em Letras, deixou de ser professora em uma escola particular para serem os primeiros integrantes da comunidade de vida das Missões Maria Peregrina. Deram início ao que chamam de construção da cidade de Deus na cidade dos homens pela educação, que logo gerou a Escola Maria Peregrina.

No ano de 2003, iniciou-se um trabalho de reeducação de crianças da rede pública do ensino fundamental, projeto denominado "Oratório São Domingos Sávio",

pelo qual recebiam apoio nas tarefas escolares, alimentação, aulas extracurriculares como artes plásticas, música, dança, teatro, inglês, catequese e acompanhamento psicológico.

Pelo resultado satisfatório dessa experiência, nasceu, em 2004, na cidade de Guaíra, a Escola Maria Peregrina, de ensino infantil, contando com trinta e seis crianças de quatro a seis anos de idade provindas das comunidades mais carentes. Recebiam, gratuitamente e em período integral, aulas curriculares com duas professoras por cada sala de doze alunos; alimentação programada por nutricionista; atividades lúdicas, de música, teatro, esportes, artesanato, língua estrangeira, meio ambiente, saúde e nutrição.

A Escola Maria Peregrina, desde seu início, dedicou-se ao envolvimento e integração dos pais dos alunos no contexto escolar. Estes se tornaram parceiros da escola e co-responsáveis pelo desenvolvimento integral de seus filhos. Os pais participavam de reuniões de formação psicopedagógica e sobre os valores da família, além de acompanhamento psicológico.

Em 2006, foi implantada a Escola Maria Peregrina na cidade de São José do Rio Preto, que contava inicialmente com 24 crianças que participavam em período integral da educação infantil. (PEREGRINA, [S.I])

A escola tem como base os princípios educacionais de Paulo Freire, Rubem Alves, John Dewey e Howard Gardner a prática pedagógica tem como pressupostos a pedagogia de projetos e inteligências múltiplas. (DUQUE, 2019).

Os interessados em matricular seus filhos na escola precisam atender aos critérios de um edital que a escola pública como responder um questionário socioeconômico e passar por uma entrevista pedagógica. A equipe costuma dizer que não é somente o estudante que é matriculado, mas também a família. As famílias auxiliam no dia a dia da escola, é feito um rodizio de pessoas que podem ajudar na cozinha, manutenção, limpeza, os estudantes também colaboram, eles servem a comida, cada um lava o seu prato, após o almoço, cada dia, um grupo de estudantes arrumar as mesas e cadeiras, varrem o chão, dentre outras ações.

Todas as manhãs é realizada uma missa das 07h00 às 08h00, após é servido o café da manhã, os estudantes que preferem não participar da missa podem chegar a escola a partir das 08h00.

A escola mantém uma prefeitura, com prefeito e vereadores, estes estudantes realizam assembleias ocasião em que discutem os problemas da escola e tomam decisões sobre diversos assuntos como indisciplina, mau uso do banheiro.

3 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM

Tradicionalmente, as escolas apresentam um modelo conservador de ensino, baseado em padrões e modelos estabelecidos, dificilmente correspondidos pelo estudante com deficiência. A maneira como será conduzido o processo de ensino aos estudantes com deficiência em escolas regulares depende de inúmeros fatores, como por exemplo, o entendimento que se tem sobre o desenvolvimento humano.

Existem diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano, as quais, por sua vez, fundamentam teorias distintas sobre o processo de ensino aprendizagem. As concepções sobre o homem e o seu processo de aprendizagem/desenvolvimento têm sido compreendidas a partir de variadas perspectivas e sob o olhar teórico-filosófico, tanto das ciências naturais e biológicas, quanto das ciências humanas e sociais. Este fato que imprime um teor polêmico para a questão, pois o indivíduo é reconhecido ora como um ser natural ora como um ser social e histórico. (VIOTTO FILHO; PONE; ALMEIDA, 2009, p. 1).

As concepções de humano e suas visões acerca dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e a relação aprendizagem-desenvolvimento trazem implicações para a educação e para a escola, pois norteiam a atuação do professor junto aos estudantes. A perspectiva histórico-cultural para o entendimento do desenvolvimento humano, assim sua relação com a deficiência, tem-se apresentado como uma alternativa à compreensão baseada em modelos médicos de construção de conceitos e crenças sobre as pessoas com deficiência.

Os principais representantes da abordagem histórico-cultural são Vigotski, Luria e Leontiev, estes pesquisadores redefiniram o método de compreensão do humano a ser pesquisado pela psicologia. Partindo do referencial do materialismo histórico dialético proposto por Marx, eles apresentaram alternativas para o estudo do desenvolvimento humano e para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando-os processos socialmente produzidos. Construíram, desta forma, os fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e pedagogia. (TANAMACHI, 2007; PRESTES, 2010).

As obras de Vigotski e seus companheiros começaram a aparecer no Brasil por volta dos anos de 1970 por meio de edições estrangeiras. Na década de oitenta foram formados grupos de estudos sobre as obras desses autores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade Estadual Paulista de Campinas

(Unicamp) influenciando a criação de demais grupos nas Universidades de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Favorecidos pelo contexto de redemocratização política do país, as pesquisas sobre a teoria histórico-cultural aumentaram a partir da segunda metade da década de 1980. (PINO e MAINARDES, 2000; PRESTES, 2010).

Pino e Mainardes chamam a atenção para o fato de que existem poucas obras de Vigotski em português, muitas são traduções americanas de textos soltos, alguns deles incompletos, estas questões são agravadas pelo fato de as obras serem aparentemente de leitura fácil. (MAINARDES e PINO, 2000; DUARTE, 2012.) Desta forma, “a rápida difusão das ideias de Vigotski no Brasil nem sempre vai de par a uma compreensão mais profunda de seu pensamento” (PINO e MAINARDES, 2000, p. 2).

A rápida difusão e traduções controversas deram origem a diferentes denominações ao conjunto da obra de Vigotski e colaboradores. “Vigotski, segundo Iarochevski (2007), não deu nome algum a sua teoria, assim como também é sabido que a ela, atualmente, são atribuídos diferentes nomes: sócio-histórica, sócio-cultural, sóciointeracionista, entre outras”. (PRESTES, 2010 p. 126).

Prestes (2010) esclarece que, apesar de Iarochevski não ter encontrado, nos textos de Vigotski, nenhuma referência direta ao termo histórico-cultural; “fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs”. (PRESTES, p. 32). Neste sentido, este trabalho adotou a expressão histórico-cultural para referir-se às obras de Vigotski.

A mesma confusão ocorre em relação à grafia do nome Vigotski que aparece escrito de diferentes maneiras em livros e artigos, isto se deve, segundo Duarte (2008), pelo fato do alfabeto russo ser diferente do nosso e pela prática de traduções para o português de edições publicadas em inglês ou espanhol.

Porém, começam a aparecer no país publicações de Vigotski traduzidas direto do russo como a “Construção do pensamento e da linguagem”, com tradução de Paulo Bezerra (2001) e “Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico”, traduzido por Prestes (2004) nas quais se utilizaram a grafia “Vigotski”, “a mesma grafia tem sido adotada em publicações recentes, no Brasil, de partes da obra desse autor.” (DUARTE, 2008, p. 40). Assim, este trabalho optou pela grafia Vigotski, mas será preservado, nas referências bibliográficas e em demais citações o termo utilizado em cada edição.

A difusão das obras que abordam a perspectiva histórico-cultural foi verificada por Braun (2011), ela analisou 37 trabalhos, apresentados no Grupo de Trabalho 15 de Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd) que, versaram sobre procedimentos e recursos de ensino destinados a estudantes com deficiência entre 1996 e 2010. Dentre outros resultados, a pesquisadora revela que a “perspectiva sócio-histórica de Vigotsky fundamentou teoricamente a maioria dos estudos”, porém “os estudos sobre procedimentos e recursos de ensino foram se tornando gradativamente menos frequentes ao longo desta década”. (NUNES, BRAUN, WALTER, 2011, p. 28).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, enquanto ainda não estavam definidos os participantes, ou a deficiência a eles atribuída, a fim de aproximar-se da literatura acadêmica sobre deficiência e Vigotski, realizamos uma pesquisa no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os descritores: “deficiência intelectual”, “deficiência mental” entrecruzada com: “histórico cultural” e “Vigotski” em suas diferentes grafias. As buscas de artigos indexados na área de educação ocorreram durante o mês de agosto de 2017 e resultou em nove artigos.

Como resultado um fator em comum presente em todas as pesquisas foi a utilização da abordagem histórico-cultural como alternativa ao entendimento biológico cristalizado sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência. “Mas a diferença da perspectiva vigostkiana quanto ao desenvolvimento da pessoa com deficiência está exatamente em considera-la em seu potencial criativo e não reduzi-la à incapacidade, como fazem as concepções biológicas” (NASCIMENTO; SZYMANSKI, 2016, p. 454).

Aparecem também, nos artigos analisados, os fundamentos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o processo de formação de conceitos, a aquisição da linguagem e o uso de signos, porém, o aspecto da abordagem histórico-cultural mais recorrente nos artigos, dizem respeito à zona de desenvolvimento proximal. Deste modo, este conceito será o foco principal de análise deste texto, pois o “termo zona de desenvolvimento próximo é provavelmente uma das mais amplamente conhecidas e difundidas ideias associadas produção científica de Vigotski” (CHAIKLIN, 2011, p.660). Porém, o conceito “é mais preciso e elaborado do que no modo como tem sido comumente compreendido ou interpretado”. (CHAIKLIN, 2011, p.660).

Sobre a zona de desenvolvimento proximal, é necessário esclarecer que o termo “zona blijaichego razvitia” tem sido traduzido para o português de diversas formas: zona de desenvolvimento próximo (CHAIKLIN, 2011), proximal, potencial

(VIGOTSKI, 1984), imediata (BEZERRA, 2001), iminente (PRESTES, 2010). (CHAIKLIN, 2011).

A seguir, no quadro 1, foram reunidas as principais passagens sobre a zona de desenvolvimento proximal com as fontes utilizadas pelos pesquisadores para explicar ou definir zona de desenvolvimento proximal.

Quadro 1 – Autores e principais passagens elaboradas por eles para explicar ou definir zona desenvolvimento proximal.

BRAUN; NUNES, 2015
Nessa direção, vale lembrarmos, como afirma Vygotsky (2007), que é exatamente nesta zona de desenvolvimento, a partir de mediações com o outro e/ou ambiente, que a aprendizagem pode ser favorecida. Com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal entendemos que o mediador – o professor, colegas, o ambiente - tem a função “de instrumentalizar progressivamente” e continuamente “o mediado”, isto é, o aluno, de modo “intencional e planejado”, oportunizando o desenvolvimento de conceitos, independentemente do período em que este se apresente (GONÇALVES; VAGULA, 2012, p.8). Nesse sentido, ficou visível “a importância de considerarmos aquilo que o aluno é capaz de fazer, com ajuda do outro e da mediação simbólica, quer dizer, a atuação na zona de desenvolvimento potencial” do aluno (OLIVEIRA, 2010, p.350). Oliveira (2010) corrobora esta ponderação quando se diz convencida de que as “potencialidades adormecidas” na zona de desenvolvimento proximal podem ser desencadeadas, “despertadas” através dos processos de mediação, principalmente, na escola.
MENDES; SCHMIDT, 2016
Na concepção do autor, “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimentos, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 117-118).
PEDRO; CHACON, 2013
Adotando a teoria sócio-histórica, abordamos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida como [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Para Oliveira (1993), Vygotsky estabelece forte relação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos; e é na ZPD que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Esse conceito reforça a ideia da aprendizagem mediada, em que a vida social é fundamental na relação entre os sujeitos e os artefatos. Em consequência, é na ZDP que o aprendizado pode ser definido em termos do desenvolvimento do sujeito e onde o papel do mediador como suporte externo é importante. A educação consiste, portanto, no acompanhamento do desempenho por meio da ZDP, em que há vários meios e níveis pelos quais esse acompanhamento pode ser fornecido; um bom planejamento e gerenciamento do desempenho assistido se revelam na criação de cenários adequados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas (LIMA, 2003).
SOUZA, BATISTA, 2016
A distinção entre níveis de desenvolvimento (real e proximal), tal como proposta por Vygotsky (1984), traz importante contribuição, com repercussão para a avaliação de pessoas com deficiência. O autor define o nível de desenvolvimento real como “[...] nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados” (VYGOTSKY, 1984, p. 95). Refere-se, nesse caso, às ações que a criança consegue realizar de forma independente e que constituem “[...] funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do

desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). E define o nível de desenvolvimento potencial como aquele que é “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). A distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que consegue realizar com auxílio (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1984)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Deste modo, este conceito tornou-se o foco principal de análise deste texto, pois o “termo zona de desenvolvimento próximo é provavelmente uma das mais amplamente conhecidas e difundidas ideias associadas produção científica de Vigotski” (CHAIKLIN, 2011, p.660). Porém, o conceito “é mais preciso e elaborado do que o modo como tem sido comumente compreendido ou interpretado”. (CHAIKLIN, 2011, p.660).

Duarte (2001, 1996) e Prestes (2010) chamam a atenção para o fato do livro, “A formação social da mente” (1984) ter sido uma tradução do inglês, e apesar da obra ter inaugurado o pensamento de Vigotski no Brasil, traz problemas de tradução e edição do conteúdo dos textos. Os próprios tradutores, como podem verificar na citação abaixo, sinalizaram no prefácio da obra se tratar de uma versão:

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky. (VYGOTSKY, 1984, p. 4).

O uso de textos editados e de traduções duvidosas de Vigotski por pesquisadores e professores brasileiros pode influenciar a interpretação da obra desde autor, implicando na construção de práticas pedagógicas equivocadas agravadas pelo fato das obras de Vigotski serem comumente utilizadas na elaboração de práticas pedagógicas a estudantes com deficiência, pessoas historicamente excluídas do contexto escolar comum. Em alternativa aos textos e livros editados de Vigotski, Prestes (2010) em sua tese de doutorado, analisou as traduções de Vigotski no Brasil e suas repercussões no campo educacional, ela elaborou uma tabela com dados sobre aos trabalhos de Vigotski em que ele faz referência ao conceito zona de desenvolvimento proximal, a tabela está disponível para consulta no anexo treze de sua tese. (PRESTES, 2010, p. 291-294).

Os artigos analisados utilizaram em sua maioria passagens do livro “A formação da mente” para definirem zona de desenvolvimento proximal. A passagem mais comumente utilizada foi:

[...] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Interpretando esta citação, podemos inferir que Vigotski propõe a existência de três fases ou níveis. O nível de desenvolvimento real ou atual seria aquele no qual a criança realiza as atividades sem ajuda, sozinha e de forma independente. O nível de desenvolvimento potencial seria aquilo que a criança consegue resolver com ajuda de um adulto ou parceiro mais experiente; a distância entre estes dois níveis é denominada de zona de desenvolvimento proximal. É nesse ínterim, entre a zona de desenvolvimento real e proximal se acredita, devem concentrar-se as intervenções educacionais.

No entanto, Prestes (2010, 2014) e Duarte (1996), mediante leitura de textos sobre a zona de desenvolvimento proximal traduzidas diretamente do russo argumentam que Vigotski nunca falou sobre uma zona de desenvolvimento potencial. Segundo estes autores, pode-se dizer que existem para Vigotski dois níveis na relação entre ensino e desenvolvimento intelectual e não três: a zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento próximo (DUARTE, 1996), zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente, (PRESTES, 2010, 2014).

Segundo Duarte (1996):

Assim, propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo. Diz que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado através de testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento próximo abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto. (DUARTE, 1996, p.37-38)

De acordo com Prestes (2014):

Vigotski vai dizer de uma teoria de duplo nível, Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. (PRESTES, 2014, p. 343)

Apesar de divergências quanto à nomeação das zonas de desenvolvimento, percebemos que os dois autores Duarte (1996) e Prestes (2014) concordam com a existência de dois níveis de desenvolvimento: aquele no qual as crianças conseguem

resolver situações sozinhas e outro no qual a criança precisa de ajuda. Esta zona é imprevisível podendo a criança aprender ou não a fazer sozinha aquilo que faz ajuda. A importância de se desvendar o conceito de zona de desenvolvimento proximal está no reconhecimento de que esta questão é central na teoria de Vigotski, além disso, de acordo com Duarte (2001), uma compreensão equivocada deste conceito:

pode prejudicar seriamente a compreensão da maneira como Vigotski analisava as relações entre educação e desenvolvimento, ou seja, pode dar uma forte contribuição para as tentativas de adaptação da psicologia vigotskiana às concepções educacionais centradas no lema “aprender a aprender”. (DUARTE, 2001, p. 18)

Segundo Prestes (2014), a interpretação da zona de desenvolvimento proximal como tendo três níveis pode gerar a impressão de que para Vigotski o desenvolvimento era linear, como se seguisse etapas que devem acontecer. Desta forma, pode-se entender que é preciso criar a zona de desenvolvimento ou ampliar, ou saber como agir na zona de desenvolvimento, porém segundo a autora:

É impossível isso! A zona de desenvolvimento é dinâmica. Você pode identificar na criança a Zona de Desenvolvimento Real, mas a Zona de Desenvolvimento Iminente não. Porque assim que você descobrir essa zona ela pode ter mudado, ela mudou, ela se transforma a todo momento. Assim como o nosso desenvolvimento não é constante. Isso que você diz na sua pergunta, ele (Vigotski) não hierarquiza esse desenvolvimento. É por isso que esta questão de diferença entre a Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de desenvolvimento Imediato e Zona de Desenvolvimento Iminente é importante. (PRESTES, 2014, p. 343-344)

A interpretação da zona de desenvolvimento proximal em três níveis pode gerar mais uma situação encontrada em alguns artigos analisados. O entendimento de que a zona de desenvolvimento pode ser quantificada. Podemos quantificar o que a criança já sabe, ou seja, verificar sua zona de desenvolvimento real, porém a zona de desenvolvimento iminente é dinâmica em constante mudança por isso não passível de ser quantificada.

Foi possível verificar nos artigos analisados que um deles utilizou o conceito de zona de desenvolvimento proximal em dois níveis no estudo sobre a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual. Os autores explicaram as contribuições do papel da mediação, quando seus interlocutores respeitam aquilo que o estudante consegue fazer com ajuda.

Outros estudos, como o de Lopes e Oliveira (2014) e Oliveira e Pletsch, (2016) trazem estudos sobre as relações de aprendizagem de estudantes com deficiência

intelectual pautando-se na interpretação da zona de desenvolvimento proximal em dois níveis. Assim dizem Lopes e Oliveira, (2014):

Ao fazer junto à criança, o professor significa ações da criança e atua em um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil, o qual Vygotski (1995) denominou “zona de desenvolvimento iminente”, correspondente ao que a criança faz com ajuda de um parceiro mais experiente. O que a criança realiza com independência é denominado, pelo autor, de “zona de desenvolvimento atual” (LOPES; OLIVEIRA, 2014, p. 624)

Notamos, pela análise dos artigos, que o conceito de desenvolvimento proximal é controverso e por isso mesmo precisa de maior atenção por parte dos pesquisadores no sentido de tornar o conceito mais claro de maneira a possibilitar práticas pedagógicas que realmente impulsionem o desenvolvimento dos estudantes.

Constatamos que a zona de desenvolvimento proximal é central na obra de Vigotski sendo muito utilizada pelos pesquisadores interessados em investigar o processo de ensino aprendizagem de crianças com deficiência. No entanto a pouca variedade de fonte de pesquisa, muitas vezes delimitada a um livro, assim como problemas de tradução e edição das obras de Vigotski, pode ter comprometido a compreensão de um conceito fundamental aos pesquisadores.

Sobre a discussão se os problemas de tradução resultaram em distorção na compreensão do conceito “zona de desenvolvimento proximal” Achilles nos diz:

Vigotski, em russo, usou uma expressão que, em 1978, foi traduzida, nos EUA, do russo ao inglês, como Zone of Proximal Development. No Brasil, em 1984, do inglês ao português, foi transposta como Zona de Desenvolvimento Proximal. Na Espanha, de 1991 a 1997, do russo ao espanhol, como Zona de Desarrollo Próximo. No Brasil, em 2001, do russo ao português, na versão de Paulo Bezerra, foi traduzida como Zona de Desenvolvimento Imediato. Por fim, ainda no Brasil, em 2008, do russo ao português, Zoia Prestes a transpôs como Zona de Desenvolvimento Iminente.(DELARI JR. 2020, p.5)

O autor conclui que apenas um dos termos empregados no conceito zona de desenvolvimento proximal houve problemas de tradução, “aquele que se referia “proximidade”, tanto no espaço (“proximal”) quanto no tempo (“iminente”)”. Tanto um quanto o outro não prejudicam a compreensão com conceito. Achilles explica que:

“zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) é uma metáfora que diz respeito a uma “ponte” entre o desenvolvimento atual e o desenvolvimento futuro. Esse desenvolvimento não é o mesmo que a apropriação do conteúdo ensinado, mas sim o desenvolvimento do sistema de funções psíquicas superiores, que constitui a estrutura e o funcionamento da consciência humana e de toda a personalidade. (...) podemos nos valer da metáfora da ponte entre o presente e o futuro para pensar a avaliação do ensino/aprendizagem de conteúdos escolares? Com algum cuidado, penso que sim. E vou tentar justificar-me. Ocorre que a ZDP é indicada por (não é o mesmo que) uma diferença entre o grau de complexidade de problemas que

uma pessoa pode resolver sem a ajuda de terceiros e o grau de complexidade de problemas que pode resolver com ajuda de alguém mais experiente.(...) se o professor conseguir produzir uma ferramenta de avaliação na qual primeiro o aluno tenha que dar respostas sozinho (seja em língua, seja em matemática, ciências, artes ou qualquer outro conteúdo curricular) e, num segundo momento, esse professor voltar a aplicar o mesmo instrumento, intencionalmente, ensinando os alunos a como resolver (não resolvendo por eles, evidentemente), é possível trabalhar com algo semelhante aos dois níveis de desenvolvimento de que fala Vigotski: o “real” (cujos sinais são dados pela resolução individual da tarefa); e o “potencial” (cujos sinais são dados pela resolução da tarefa com ajuda de alguém mais experiente). Desse modo, trabalha-se com a “ponte” entre esses dois níveis, que é a ZDP: ponte construída na organização que o professor realiza das suas relações com os educandos. Vigotski fala de pelo menos três tipos de intervenção que auxiliam a criança a ir além de seu desenvolvimento tal como indicado pela ação individual: “demonstrações”; “perguntas sugestivas” e “início de solução”). (DELARI, JR. 2020, p. 6-7)

Consideramos esta discussão pertinente uma vez que apontou dados importantes para alertar que talvez não temos a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal consolidada a ponto de iluminar as práticas pedagógicas realizadas cm estudantes com deficiência em ambiente de educação inclusiva.

4 AUTISMO

A complexidade de falar sobre o autismo no campo educacional tem início na variedade de termos utilizados para referir-se a pessoa com autismo, encontramos “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), “Transtorno do Espectro do Autismo” (TEA), “Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD), “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” (TID); “Psicose Infantil”, “Autismo Infantil” “Autismo Clássico” dentre outros.

Todos estes nomes chegam a escola trazidos pelos familiares e por relatórios de avaliações realizadas no campo da saúde tanto de psicólogos quanto de neurologistas com informações que pouco colaboram com os professores que precisam estabelecer relações que resultem em aprendizagem com estes estudantes.

Mas afinal o que é autismo? Para tentar responder à pergunta recorremos à base de dados Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) a fim de ter contato com artigos que abordassem o assunto e pudesse colaborar para a compreensão adequada de tal fenômeno. O interesse estava em descobrir pesquisas que tivessem investigado estudantes autistas em escola regular.

A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiro. Resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIRENE). A partir de 2002, o Projeto passou a contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (CNPq).

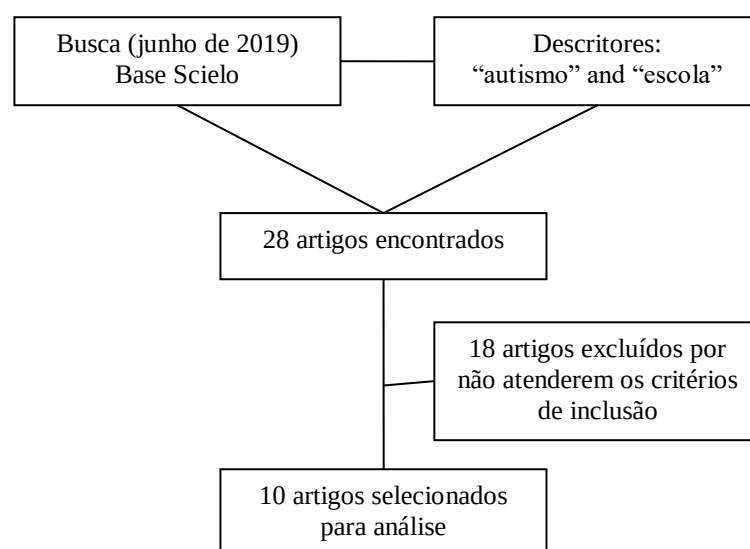
O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. A rede SciELO realiza uma busca integrada de artigos dos periódicos da: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, Portugal, Venezuela, Saúde Pública, Social Sciences.

Desta forma, definimos como método de busca os descritores: “autismo” combinado com “escola”. Os critérios de inclusão foram: (a) artigos completos publicados em periódico tanto nacional quanto internacional; (b) pesquisas que envolvessem o ambiente escolar regular; e, (c) participantes compostos total ou parcialmente por estudantes com autismo.

Inicialmente, foi feita uma leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados na busca. Posteriormente, os artigos selecionados foram obtidos na íntegra e examinados. Para análise dos estudos foram considerados os seguintes aspectos: autores, ano e revista de publicação, objetivos, principais resultados, seguimento educacional, autores utilizados para definir autismo e referencial teórico adotado para analisar os dados recolhidos em escolas regulares com estudantes autistas em situação de inclusão.

A partir da busca, foram encontrados 28 artigos. Destes, 18 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão preestabelecidos. Desta forma, 10 artigos resultaram para análise detalhada. A Figura 1 apresenta os artigos encontrados e, analisados.

Figura 1 – Organograma dos artigos encontrados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As razões que motivaram a exclusão dos 18 artigos foram: cinco artigos não estavam disponíveis em língua portuguesa; onze pesquisas não envolveram o ambiente escolar regular; e, um não tinha autista entre os participantes. Vale informar que das onze pesquisas excluídas pelo fato de não terem envolvido a escola regular, quatro concentraram-se na escola especial, quatro em ambientes terapêuticos, duas focaram as famílias, uma pesquisa dedicou-se a revisão bibliográfica e um estudo não discriminou

os dados entre escola especial e regular. As características dos estudos selecionados para análise detalhada estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Informações sobre os artigos analisados (autores, ano de publicação e revista).

Autores	Ano	Revista
Lacerda; Aporta	2018	Rev. Brasileira de Educação Especial
Luz; Gomes; Lira	2017	Rev. Educación
Fiorini; Manzini	2016	Rev. Brasileira de Educação Especial
Benitez; Domeniconi	2014	Rev. Brasileira de Educação Especial
Gomes; Nunes	2014	Rev. Educação e Pesquisa
Camargo; Bossa	2012	Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa
Gomes; Mendes	2010	Rev. Brasileira de Educação Especial
Farias; Maranhão; Cunha	2008	Rev. Brasileira de Educação Especial
Melão	2008	Rev. Estilos da Clínica
Sereno	2006	Rev. Psychê

Fonte: produzido pela pesquisadora

Observa-se, nos dados apresentados na Tabela 1, que os artigos foram publicados no período compreendido entre 2008 a 2018, em dez anos apenas dez artigos abordam estudantes com autismo em situação de inclusão e estão disponíveis em uma das bases de dados mais importantes do país. Temos duas publicações em 2008 e 2014, nenhuma em 2009, 2011, 2013 e 2015. Metade dos textos, ou seja, cinco estudos estão vinculados a Revista Brasileira de Educação Especial, dominando a publicação na área, podendo ser considerada uma referência para professores que procuram conhecer as relações entre autismo e inclusão.

A Revista Brasileira de Educação Especial foi avaliada e incorporada ao SciELO a partir de 2005 passando a apresentar os números mais recentes da revista nesta base de dados. Porém a revista foi criada em 1992 e mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). A Revista tem como objetivo disseminar o conhecimento em Educação Especial e áreas afins. Os artigos publicados são originais, principalmente de pesquisa, mas também aceita ensaios, artigos de revisão, resenhas e entrevistas. Sua publicação é trimestral.

Quanto aos objetivos dos artigos, quatro deles investigaram a prática docente, dois trabalharam programas de intervenção, dois refletiram sobre os desafios e possibilidades dos acompanhantes terapêuticos, um procurou compreender a influência da sala de aula e do pátio no perfil da competência social de uma criança autista e por fim um dos artigos fez o levantamento do perfil dos estudantes com autismo de um município e descreveu como esta escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a

partir da perspectiva de seus professores. O Quadro 2 apresenta com mais detalhes os objetivos dos dez artigos.

Quadro 2 – Objetivos dos artigos analisados

Autores	Objetivo
Lacerda; Aporta	Apresentar atividades propostas para um aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola na rede privada de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo
Luz; Gomes; Lira	Identificar quais os desafios da prática docente no acompanhamento de uma criança autista e em que condições a sua inclusão ocorreu.
Fiorini; Manzini	Identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, nas turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada.
Benitez; Domeniconi	Operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da educação especial e pais, de modo a criar condições que vislumbassem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular
Gomes; Nunes	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, no contexto da sala de aula comum, entre um aluno não falante de 10 anos, com diagnóstico de autismo, e sua professora.
Camargo; Bossa	1) investigar o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo, em situação de inclusão escolar, comparado ao de uma criança com desenvolvimento típico, da mesma idade e sexo, 2) investigar a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil da competência social dessas crianças.
Gomes; Mendes	Caracterizar os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte, assim como descrever a maneira pela qual essa escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a partir da perspectiva de seus professores.
Farias; Maranhão; Cunha	Discutir sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes de educação infantil.
Melão	Indagações a respeito da relação entre a escrita alfabética e a constituição subjetiva, instigadas por uma prática de acompanhamento terapêutico com uma criança autista dentro de uma escola particular regular
Sereno	Apresentar algumas reflexões sobre o trabalho de AT no campo da Educação Inclusiva a partir de experiências de AT no território escolar

Fonte: produzido pela pesquisadora

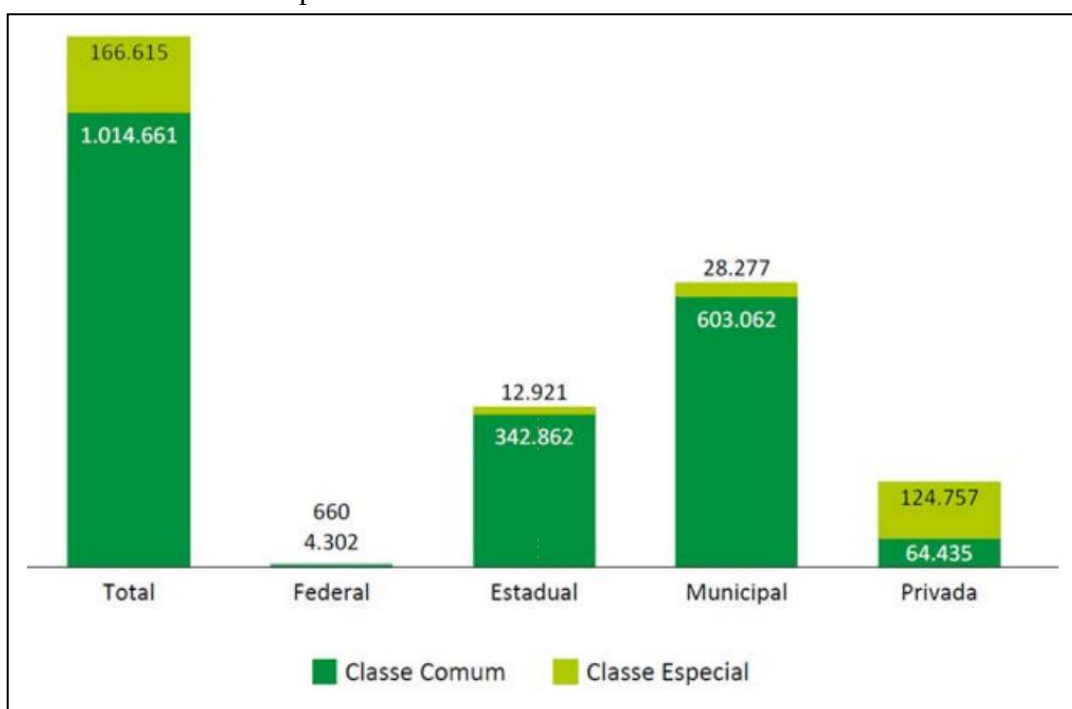
Outro aspecto considerado importante para análise foi verificar os locais de pesquisa adotados pelos autores para a realização dos estudos assim como o segmento de ensino e tipo de dependência administrativa. Na tabela 3 estão discriminadas estas informações. No caso da dependência administrativa a maioria dos artigos foi desenvolvida em escola particular, seis no total. Quatro estudos tiveram como cenário a escola pública, sendo que três foram em escolas municipais e um em escola estadual.

No que se refere à educação inclusiva no censo escolar de 2018 “observa-se que as redes estadual (96,4%) e municipal (95,5%) apresentam os maiores percentuais de alunos. No entanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 189.192 matrículas na educação especial; somente 64.435 (34,1%) estão em classes comum”.

(INEP, 2018, p. 33). O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas pode ser visualizado no gráfico 1

Apesar de a rede particular atender a menor porcentagem de estudantes com deficiência foi à dependência escolar mais explorada pelas pesquisas. Para a realização de estudo na escola é necessário que o pesquisador consiga autorização junto a secretaria estadual ou municipal da qual a escola faz parte, todos os professores, estudantes ou familiares que participarão da pesquisa precisam assinar um termo de consentimento e podem desistir de participar assim que desejarem.

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas – Brasil – 2018.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Este processo de autorização pode durar vários meses e não garante a presença dos participantes durante o tempo considerado necessário pelo pesquisador. Pode ser que estes fatores contribuam para que pesquisadores optem por desenvolver suas pesquisas em locais onde tenham maior garantia de conseguir dos dados necessários para o desenvolvimento de seu estudo. No Quadro 3 apresenta os autores, local de pesquisa, segmento e dependência administrativa dos artigos objetos de análise.

Quadro 3 - Autores, local de pesquisa, seguimento e dependência administrativa dos artigos selecionados para análise.

Autores	Local de Pesquisa	Segmento de Ensino	Dependência administrativa
Lacerda; Aporta	Interior do Estado de São Paulo	Anos Iniciais	Particular
Luz; Gomes; Lira	Brasília	Educação Infantil	Particular
Fiorini; Manzini	Cidade de São Paulo	Anos Iniciais	Municipal
Benitez; Domeniconi	Não divulgado	Anos Iniciais	Municipal
Gomes; Nunes	Natal - RN	Anos Iniciais	Particular
Camargo; Bossa	Não divulgado	Educação Infantil	Particular
Gomes; Mendes	Belo Horizonte - MG	Educação Infantil e Anos Iniciais	Municipal
Farias; Maranhão; Cunha	Cidade Rio de Janeiro	Educação Infantil	Particular
Melão	Paraná	Anos Iniciais	Particular
Sereno	Cidade de São Paulo	Anos Iniciais	Estadual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além da dependência escolar analisamos também as modalidades e níveis de ensino no qual foi desenvolvida a pesquisa dos artigos selecionados. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a “educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio”. (LDB, p. 2)

Este nível de ensino está sob a responsabilidade dos Estados e Municípios, que devem garantir o acesso ao ensino fundamental em regime de colaboração, contando com a assistência da União. Aos Estados cabe “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. Os Municípios ficam incumbidos de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”. (LDB, 1996, p.2)

O ensino fundamental é obrigatório, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade e de acordo com o Conselho Nacional de Educação pode ser organizado e tratado em duas fases: anos iniciais com cinco anos de duração correspondendo do 1º ao 5º ano; e anos finais com quatro anos de duração correspondendo do 6º ao 9º ano. (BRASILa, 2005). (BRASIL, 2010).

Tabela 2 – Etapa de ensino e idade dos estudantes dos artigos analisados

Etapa de Ensino e duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
Educação Infantil	
Creche	Até 3 anos de idade
Pré-Escola	4 a 5 anos de idade
Ensino Fundamental Anos iniciais. Cinco anos de duração (1º ao 5º ano)	De 6 a 10 anos de idade
Ensino Fundamental Anos Finais. Quatro anos de duração (6º ao 9º ano)	De 11 a 14 anos de idade

Fonte: produzido pela pesquisadora

Dos artigos analisados seis concentraram-se nos anos iniciais do ensino fundamental, três na educação infantil e um abrangeu os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Com estas informações foi possível constatar a idade da maioria dos participantes que seria de seis a dez anos em média, considerando que os estudantes não estivessem com grande distorção entre idade/ano. Nenhum dos artigos explorou o campo educacional composto pelos anos finais do ensino fundamental.

Como vimos anteriormente três das pesquisas realizadas em escolas públicas foram desenvolvidas em escolas municipais e apenas uma em escola estadual mesmo se tratando do mesmo nível de ensino, ou seja, anos iniciais do ensino fundamental. Porque esta diferença entre o número de pesquisas feitas em escolas estaduais e municipais? Sabemos pela LDB que os Estados devem:

definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público.

O regime de colaboração, porém, não é especificado e legitimado, em forma de lei, devendo ser articulado e desenvolvido entre Prefeituras e Estados. Este processo de colaboração para o oferecimento do ensino fundamental, pelo modo como ocorreu, ficou conhecido como municipalização.

Em 1998 foi introduzido no Brasil o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para um período de vigência de dez anos (1997-2006). Este fundo:

mudou a forma de financiamento do ensino fundamental no País ao subvincular 60% dos recursos dos principais impostos e transferências previstos no artigo 212 da Constituição Federal (60% de 25% = 15%) e introduziu novos critérios de distribuição, baseados no número de alunos matriculados nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2009, p. 9)

A garantia de recursos proporcionais ao número de estudantes incentivou os municípios a assumir maior responsabilidade para o oferecimento do ensino fundamental obrigatório, estabelecendo um processo de municipalização da matrícula neste nível de ensino.

A municipalização ocorreu de formas distintas dependendo das formas de parceria realizadas entre Estados e Prefeituras, porém o que se nota é um predomínio na municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental. No censo escolar 2018 a

“rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (67,8% das matrículas) e nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (42,8%) e estaduais (41,9%), a variação entre os estados é enorme”. (BRASILa, 2018, p.3)

Permanecem sob a responsabilidade da rede estadual os anos finais do ensino fundamental. “em alguns Estados, porém, já se observa uma acelerada municipalização tanto das séries iniciais quanto das séries finais”. (MARANHÃO, s/d. p. 5)

Estudantes que antes iniciavam e terminavam o ensino fundamental em uma mesma unidade escolar agora, na maioria dos municípios, experimenta mudança física de prédio e de administração passando de uma escola administrada pela prefeitura (anos iniciais - 1º ao 5º ano) para uma administrada pelo Estado a fim de concluir o ensino fundamental.

Para diminuir o impacto das diferenças entre escola estadual e escola municipal o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), “têm trabalhado em conjunto para promover o desenvolvimento do regime de colaboração entre Estados e Municípios. O objetivo é incentivar formas de cooperação, colaboração e co-responsabilidade”.

Com o fim do Fundef em 2007 ele foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ele abrange toda a educação básica e não mais apenas o ensino fundamental. A distribuição orçamentária tem como base o número de alunos da Educação básica e constantes no último Censo Escolar. A vigência estabelecida foi de 14 anos, 2007 a 2020. (FUNDEB, s/d)

A predominância de artigos investigando a inclusão de estudantes com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais pode se dar pelo fato desta rede ser a que recebe maior quantidade de estudantes deste segmento de ensino. No entanto, as taxas de matrículas de estudantes com deficiência nas redes estaduais também são altas, tanto nos anos finais quanto no ensino médio.

Em se tratando de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino, a maior proporção de estudantes incluídos é observada no ensino médio com 98,9%.

Ainda mais preocupante do que a ausência de pesquisas nos anos finais do ensino fundamental seja na rede estadual como municipal é o fato da maioria das pesquisas, seis de dez, terem sido realizadas em escolas particulares.

Em relação às regiões do país, três dos artigos investigaram o ambiente educacional de escolas no Estado de São Paulo, quatro das pesquisas foram realizadas em diversos estados, são eles: Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Rio de Janeiro; em três estudos não foi explicitado qual região do país foi alvo da investigação. Notamos que não houve concentração de pesquisas em um Estado específico, mas, ao contrário, vimos uma diversidade de locais de pesquisa em relação a estados brasileiros.

4.1 Conceito de autismo

Sobre explorar a conceituação de autismo abordado pelos artigos consideramos importante compreender de qual embasamento teórico os autores partiram para fundamentar suas pesquisas que tinham como viés o estudante autista em escola regular. Quais autores, quais manuais as pesquisas utilizaram para explicar o autismo?

Constatamos que três dos artigos analisados não definem autismo, cinco utilizam o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-IV- Texto Revisado (TR) (2002), um artigo utiliza Schwartzman (1994), um Jerusalinsky, (1999) e um recorre a Freitas (2005) e Kupfer (xxxx)

A maioria dos artigos utiliza o DSM IV TR (2002). O DSM da Associação Americana de Psiquiatria, “é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tornou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental”. (APA, 2014, p.41)

Este manual foi reelaborado diversas vezes incorporando os conhecimentos produzidos, sobre os transtornos mentais, ao longo do tempo. Segundo autores como Grandin (2015) e Araújo e Neto (2014) o objetivo era tentar padronizar os diagnósticos psiquiátricos que estavam em desenvolvimento principalmente nos ambulatórios americanos que atendiam a ex-soldado de guerra.

As complexas categorizações criadas pelo exército norte-americano, junto com a associação de veteranos influenciou também a Organização Mundial da Saúde (OMS) que incluiu pela primeira vez na Classificação Internacional de Doenças (CID) da sexta

edição um tópico destinado a Transtornos Mentais. Atualmente está em uso à quinta versão do DSM publicada em 2013.

A maioria dos artigos utilizou, para conceituar autismo, o DSM quarta versão revisada, publicada em 2000 e para saber quais os critérios diagnósticos e definição adotados é necessário consultar o manual em questão, pois eles diferem de uma versão para outra. O quadro 4 sintetiza as conceituações de autismo presentes em todos os DSM publicados, na primeira coluna está discriminado O número do DSM e o ano de publicação. Na coluna dois temos a conceituação de autismo e critérios diagnósticos.

Quadro 4 – Síntese da conceituação de autismo nos DSM I, II, III, IV e V

DSM I 1952	Agrupados em Transtornos Psicóticos são: (1) transtornos afetivos, caracterizados por perturbação grave do humor, com alterações associadas de pensamento e comportamento, em consonância com o afeto. Desse agrupamento, uma reação psicótica pode ser definida como aquela em que a personalidade, em sua luta pelo ajuste às tensões internas e externas, utiliza distúrbios afetivos graves, autismo profundo e afastamento da realidade, e / ou formação de delírios ou alucinações.
DSM II 1968	Esquizofrenia do tipo infantil - A condição pode se manifestar por comportamento autista , atípico e retraído; falha em desenvolver identidade separada da da mãe; e desigualdade geral, imaturidade grosseira e inadequação no desenvolvimento. Esses defeitos de desenvolvimento podem resultar em retardo mental, que também deve ser diagnosticado. (Esta categoria é para uso nos Estados Unidos e não aparece na CID-8. É equivalente a "reação esquizofrênica, tipo infantil" no DSM-I.) p. 35
DSM III	CrITÉRIOS diagnÓsticos para o autismo infantil - Autismo infantil - Uma síndrome presente desde o nascimento ou começando quase invariavelmente nos primeiros 30 meses. Respostas a estÍmulos auditivos e, por vezes, visuais são anormais e geralmente há problemas graves na compreensão da linguagem falada. A fala é atrasada e, se se desenvolve, é caracterizada pela ecolalia, a inversão de pronomes, estrutura gramatical imatura e incapacidade de usar termos abstratos. Geralmente, há um prejuÍzo no uso da linguagem verbal e gestual. Os problemas nas relações sociais são mais graves antes dos cinco anos de idade e incluem um comprometimento no desenvolvimento do olhar fixo, apego social e brincadeira cooperativa. O comportamento ritualístico é usual e pode incluir rotinas anormais, resistência a mudanças, apego a objetos estranhos e padrões estereotipados de jogo. A capacidade de pensamento abstrato ou simbólico e de jogo imaginativo é diminuída. A inteligência varia de severamente subnormal a normal ou acima.
DSM IV – TR 2002	CrITÉRIOS de diagnÓstico para perturbação autÍstica - A. Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3). (1) dÉfice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por duas das seguintes caracterÍsticas: (a) acentuado dÉfice no uso de mÚltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social; (b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nÍvel do desenvolvimento; (c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse); (d) falta de reciprocidade social e emocional. (2) dÉfices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes caracterÍsticas: (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos e mÍmica); (b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter conversação com os outros; (c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; (d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nÍvel de desenvolvimento. (3) padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes caracterÍsticas; (a)

	preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo; (b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais; (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo); (d) preocupação persistente com partes de objectos. B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, como início antes dos três anos de idade: (1) interacção social, (2) linguagem usada na comunicação social (3), jogo simbólico ou imaginativo.
DSM-5 2014	Transtorno do Neurodesenvolvimento - Transtorno do Espectro Autista A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia: 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história: 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal. 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento e repetitivos (ver Tabela 2).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 5 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
-----------------------------	---	--

Fonte: APA (2014)

A principal alteração em relação ao autismo de uma edição para a outra está nos critérios diagnósticos, no DSM IV TR (2002) o diagnóstico estava baseado em uma tríade de características compostas por alterações significativas na (1) interação social, (2) comportamento e (3) comunicação. No DSM 5 o critério diagnóstico baseia-se não em três, mas em duas características, temos agora uma díade de comprometimento na (1) comunicação e interação social e (2) comportamento.

Foi alterada também a nomenclatura:

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. (APA, 2014, p. 811)

Quadro 6 – Autores e definição de autismo utilizada por eles.

Autores	Definição de Autismo
Lacerda; Aporta	Não define
Luz; Gomes; Lira	Autismo infantil é uma síndrome, uma condição crônica com início sempre na infância, em geral até o terceiro ano de vida (Schawartzman ⁴ , 1994). Esta síndrome é caracterizada pela dificuldade de a criança conseguir estabelecer relações afetivas, daí a sua dificuldade de socialização (Gonçalves, 2010). Além disso, a criança com autismo apresenta dificuldades na linguagem tanto verbal como não verbal. Schawartzman (1994, p. 7) confirma estas mesmas informações: O autismo infantil (AI) é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces e que se caracteriza, sempre, pela presença de desvios nas relações interpessoais, linguagem/comunicação, jogos e comportamento, hiperatividade e movimentos repetitivos.
Fiorini; Manzini	Não define
Benítez; Domeniconi	Não define
Gomes; Nunes	O autismo é o mais prevalente e conhecido dentre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). O autismo é um transtorno do desenvolvimento

⁴ “Schawartzman” está grafado desta maneira no texto, porém o sobrenome correto do autor é Schwartzman, sem a letra “a” entre o “h” e o “w”. No quadro foi mantida a grafia utilizada pelos autores do artigo analisado.

	neurobiológico, definido por critérios essencialmente clínicos. Quanto ao comportamento, à interação social e à comunicação de pessoas diagnosticadas como autistas, percebem-se prejuízos qualitativos e quantitativos bastante marcados (APA, 2002).
Camargo; Bossa	De acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), o autismo caracteriza-se pelo comprometimento em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados.
Gomes; Mendes	DSM-IV-TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002), que classifica o autismo na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento e que, por sua vez, engloba as seguintes condições: Transtorno autista, Transtorno de Rett, Transtorno desintegrativo da infância, Transtorno de Asperger e Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico). Todos os transtornos globais são caracterizados por alterações qualitativas na interação social recíproca, na comunicação e pela presença de um padrão restrito e repetitivo de comportamento, com início dos sintomas, no geral, antes dos três anos de idade (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002).
Farias; Maranhão; Cunha	De acordo com o DSM-IV, o autismo ou transtorno autista deve ocorrer antes dos 3 anos de idade e é classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento em que o indivíduo apresenta prejuízo qualitativo na interação social e na comunicação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (indiferença ou aversão à afeição ou contato físico, falta de contato visual direto, de respostas faciais, de sorrisos sociais, etc.) (DORNELES, 2002).
Melão	Tudo o que se faz sobre eles (bebês) sistematicamente, instante por instante e segundo por segundo, mesmo quando estejam dormindo, é submetido a esta clivagem da linguagem, e ninguém escapa disto, a menos que, se escapa, caia então no terreno do mutismo. Porque é certo que alguém escapa ou é expulso do seu campo temporalmente, e aí então não há ninguém, como sabemos que ocorre com os autistas” (Jerusalinsky, 1999a, p. 55).
Sereno	No que se refere à escolarização de crianças psicóticas e autistas, parece haver consenso entre psicanalistas sobre a importância da escola para elas, tanto pelo aspecto da socialização, da preservação das ilhas de inteligência, quanto por se considerar principalmente a escola como “um lugar subjetivante para crianças que por algum motivo encontraram um obstáculo em seu processo de subjetivação” (Freitas, 2005, p. 122) Para além de um exercício de cidadania, ir à escola para essas crianças tem um valor terapêutico, pois pode contribuir para a retomada ou reordenação da estruturação perdida do sujeito, diz Kupfer (2001, p. 90).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além do DSM foi utilizado também Schwartzman (1994) como fonte para conceituar autismo. José Salomão Schwartzman trabalha na área da neurologia da infância e adolescência, desenvolve atividade didática e de pesquisa clínica, além de assessorar instituições e escolas é professor titular no Curso de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. No momento é Coordenador do Laboratório de Transtorno do Espectro Autista da Universidade Presbiteriana Mackenzie (TEA-MACK).

Schwartzman mantém uma página na internet com informações e textos sobre autismo, é possível também encontrar vários vídeos seu no YouTube falando sobre o tema. Foi ele quem o médico Dráuzio Varella entrevistou para uma reportagem especial sobre autismo exibido pelo programa Fantástico da Globo em 2013. Recentemente, em

junho de 2019, ele foi entrevistado e auxiliou o programa Profissão Repórter da Record em uma reportagem sobre o tratamento e desafio de pais e instituições que convivem com pessoas com autismo.

Podemos constatar que Schwartzman é uma referência em autismo no país e seu entendimento sobre a temática tem auxiliado a realização de reportagens com informações que chegam a um número enorme de pessoas, muito maior do que aquele atingido pela produção acadêmica. Qual é a referência de autismo utilizada por Schwartzman? A mesma do DSM? Qual concepção de autismo está chegando a milhares de pessoas pela televisão?

Schwartzman cita em seus artigos (SCHWARTZMAN, J.S. ARAÚJO, C. A, 2011 e SCHWARTZMAN, J. S; D'ANTINO, M. E. F; BRUNONI, D, 2015) além da definição para autismo presente no DSM IV TR e DSM - 5, aquela vinculada na Classificação Internacional de Doenças (CID) atualmente em sua décima versão. O CID 10 é uma publicação oficial da Organização Mundial da Saúde (ONU):

os países membros devem adotá-la para finalidade de apresentações estatísticas das causas de morte (mortalidade) ou das doenças que levam a internações hospitalares ou atendimentos ambulatoriais (morbidade). Hoje é a classificação diagnóstica padrão internacional para propósitos epidemiológicos gerais e administrativos da saúde, incluindo análise de situação geral de saúde de grupos populacionais e o monitoramento da incidência e prevalência de doenças e outros problemas de saúde. (DI NUBILA e BUCHALLA, 2008, p. 327.

Como classificação internacional adotada pelos países membros, o Brasil é um deles, Schwartzman a utiliza para explicar aos leitores o que é autismo, mesmo similares as duas classificações DSM e CID apresentam diferenças. Na CID 10 o autismo faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento que incluem: Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Outro Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; Outros transtornos globais do desenvolvimento e Transtornos globais não especificados do desenvolvimento. Segundo a CID 10 Autismo infantil é:

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade). (OMS, 2008, s/p)

Esta classificação também sofre alterações com o tempo, a CID 11 foi apresentada pela ONU em maio de 2019 durante a Assembleia Mundial de Saúde, o texto está aberto para consultas é possível aos Estados Membros planejar seu uso, realizar traduções, dentre outras providencias. A CID 11 entrará em vigor a partir de 1 de janeiro de 2022. (OMS, s/d.)

Em consulta a CID 11, autismo está designado como Transtorno do Espectro do Autismo, sobre esta nomenclatura, Schwartzman ressalta que apesar de não ser um termo que conste em uma classificação oficial, tem sido, “amplamente usado para se referir a três dessas condições que têm vários aspectos em comum: o Autismo Infantil, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação”. (Schwartzman, 2011, p. 38).

Os outros dois artigos objetos de análise nos remetem ao autismo conceituado pela psicanálise, segundo Jerusalinsky (1999), Freitas (2005) e Kupfer (2001). A psicanálise foi criada pelo neurologista austríaco Sigmund Freud com o objetivo de tratar problemas psíquicos. Este corpo teórico foi responsável pela descoberta do inconsciente, este território desconhecido. A tentativa era mapear e compreender seus mecanismos visando também analisar o comportamento humano, decifrar a organização da mente e curar doenças sem causas orgânicas conhecidas.

Jerusalinsk psicanalista e ex-professor assistente na Universidade de Buenos Aires, nascido na Argentina, chegou a Porto Alegre, Brasil em 1976 fugindo da ditadura iniciada um ano antes em seu país. Junto com o Dr. Paulo César Brandão fundaram em 1978, o Centro Lydia Coriat, uma “clínica interdisciplinar dedicada ao estudo, diagnóstico, tratamento e pesquisa sobre os problemas do desenvolvimento na infância e adolescência”. A equipe mantém um Centro de Estudos com “diversas atividades de ensino dirigidas a profissionais e estudantes das áreas da saúde, educação e cultura”. (CENTRO LYDIA CORIAT, [S.I])

Jerusalinsky construiu sua carreira no Brasil popularizando as ideias de Lacan e ao atendimento de crianças e adolescentes. Fundou em 1989 a Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA). Publicou diversos livros e artigos sobre o desenvolvimento infantil, autismo, psicose, problemas de linguagem e psicopatologia. Este autor parte de outro princípio teórico para conceituar o autismo diferente dos utilizados pelos manuais citados acima como o DSM, sobre isso o psicólogo nos diz:

O DSM IV não trata meramente de definir ou classificar os aspectos orgânicos das enfermidades psíquicas e psicológicas, mas de reduzir toda e qualquer manifestação psíquica ou psicológica a um determinismo puro e

exclusivamente orgânico, abolindo toda e qualquer causalidade psíquica. (DSM, 2013, p. 81)

Segundo Jerusalinsky a clínica do autismo desde a formulação por Kanner em 1943 (KANNER, 1943) produziu um acúmulo de pesquisas que permitiram diferenciar tipos de autismo. Considerando estas pesquisas o autor apresenta uma conceituação do autismo orientada por três grandes linhas:

1) As diferenças etiológicas. 2) As diferentes formas de funcionamento. 3) As diferenças de estrutura psíquica. Nenhuma dessas três linhas de análise requer qualquer procedimento estatístico já que elas se alicerçam na interpretação do valor que cada um dos signos psicopatológicos tem em relação com o conjunto deles. (Jerusalinsky, 2013).

Em relação às diferenças etiológicas Jerusalinsky nos diz que não foi encontrado pela ciência um fator biológico que explique todos os casos de autismo. Segundo ele “somando os efeitos epigenéticos às descobertas sobre a neuroplasticidade, hoje em dia resulta insensato dissociar os processos psíquicos constituintes dos processos neuro-maturativos e genético-ambientais”, (JERUSALINSKY, 2012a p. 106).

A epigenética estuda as modificações não genéticas adquiridas pelo organismo ao longo da vida, essas pequenas alterações não alteram a sequência do Ácido Desoxirribonucleico (DNA), mas podem ser passadas para as próximas gerações. Foram encontradas evidências científicas que o ambiente social no qual a pessoa está inserida pode modificar o funcionamento de seus genes. “Isso tem sido bem demonstrado em uma série de estudos onde famílias com grave escassez de alimentos na geração dos avós, filhos e netos têm maior risco de doenças cardiovasculares e diabetes”. (FANTAPPIE, 2013, p. 4)

Para este autor o autismo se caracteriza como uma quarta estrutura fundamental de constituição do sujeito. Esta estrutura começa a ser formada nos primeiros anos de vida fruto da experiência e convivência com seus familiares principalmente com seus cuidadores, mãe, pai, avós ou tios. Para a psicanálise as pessoas se constituem em três estruturas: psicose, neurose ou perversão. Para Jerusalinsk (2012) o autismo seria uma quarta forma se constituir como pessoa.

Os outros dois atores citados nos artigos Freitas (2005) Kupfer (2001) compreendem o autismo pela abordagem da psicanálise, porém diferente de Jerusalinsky (2012), o autismo seria um problema psíquico iniciado nos primórdios da infância, a compreensão do autismo por esta vertente produz estudos que pretendem identificar sinais precoces de risco psíquico relacionados ao autismo. Numa perspectiva

psicanalítica, tais sinais correspondem aos efeitos indiretos da instalação da subjetividade, e informam sobre o curso tomado pelo processo de constituição psíquica. (Kupfer, 2003).

Kupfer dirige o Centro de Educação Terapêutica – Lugar de vida, uma instituição de referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos. Estes psicólogos realizam um trabalho em parceria com o professor dos estudantes no sentido de legitimar as práticas pedagógicas desses professores com as características peculiares do estudante autista de forma a garantir a inclusão dos sujeitos tanto de professores quanto do estudante na prática pedagógica.

O acompanhamento escolar, desta forma, é feito em parceria com profissionais da educação, com a escola e com os professores. São também oferecidos espaços e dispositivos para escutar e acolher os pais em diferentes modalidades de trabalho.

A tabela a abaixo mostra os resultados dos estudos analisados

Quadro 7 – Resultados dos artigos sobre autismo

Autores	Resultados
Lacerda; Aporta	Os resultados mostraram adequações realizadas pela professora e a identificação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante o ano letivo. A professora não deixou o aluno com TEA com atividades diferentes em relação à toda a turma, oferecendo a ele condições diversificadas para a aprendizagem.
Luz; Gomes; Lira	Verificou-se que há fragilidades não apenas no que se refere à formação e prática docente, mas no despreparo e não aceitação dos pais e também na escola como um todo, que «transfere» a responsabilidade para a professora e não subsidia também a sua formação, não favorecem o processo de inclusão.
Campos; Fernandes	De forma geral os resultados de ambos os grupos indicam que crianças com melhores resultados em inteligência não verbal e melhores habilidades de comunicação e comportamento tendem a permanecer mais tempo na escola por semana.
Fiorini; Manzini	Os dois professores encontravam dificuldades para incluir os alunos com deficiência e alunos com autismo, mas eles também vivenciavam situações de sucesso. Entendimento de que a formação continuada deveria ser desenvolvida no sentido de, considerar o contexto das aulas, auxiliar na minimização das dificuldades e valorizar as ações de sucesso.
Benitez; Domeniconi	Ainda que principiante, a capacitação criou condições para desenvolver estratégias inclusivas, de modo a operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes em relação à inclusão escolar, a partir do envolvimento de agentes educacionais
Gomes; Nunes	Foram identificadas mudanças qualitativas e quantitativas nas interações professora-aluno, logo após a implementação do programa de intervenção.
Camargo; Bossa	Os resultados demonstraram que enquanto o perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do self, no pátio.
Gomes; Mendes	Os resultados indicaram que as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas é escassa e

	a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.
Farias; Maranhão; Cunha	As concepções sobre inclusão foram diferentes para ambas as professoras. Conclui-se que a professora Marta apresenta comportamentos que não favorecem a modificabilidade cognitiva estrutural da criança.
Melão	A escrita ocupou uma função importante no processo de estruturação subjetiva, ao ser tomada, através da aposta e do apelo do Outro, como marca simbólica.
Sereno	A partir da transferência, da presença ativa, e respeitando a singularidade da criança, o AT opera como secretário, intérprete e tradutor da ambiência, favorecendo importantes efeitos de subjetivação e conexão entre os elementos do território escolar. O AT termina quando a classe (professora e crianças) passa a funcionar como referência para acolher e sustentar as produções do sujeito com as quais ele deve se comprometer.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A complexidade do autismo nos permite concluir que manuais com dicas ou orientadores de como fazer para incluir os estudantes autistas, destinados a professores elaborados por profissionais externos a escola não auxiliam no estabelecimento de práticas pedagógicas que respeitem estas pessoas.

Não são listas de comportamentos manifestados por pessoas com autismo que poderão contribuir para com o cotidiano escolar destes sujeitos. Com ou sem manual, a escola sozinha, não vai, de fato, dar conta de resolver as questões decorrentes da prática com estudantes autistas, contudo não pode fugir a esta responsabilidade.

Conhecer a profundidade do que estamos falando quando nos referimos a estudantes com autismo pode direcionar o olhar para a realização de pesquisas no sentido de compreender como a escola junto a outros profissionais podem colaborar na intrincada tarefa de incluir pessoas com autismo no cotidiano e tarefas escolares.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Depois de estudarmos sobre escolas democráticas, concepção de aprendizagem explorando o conceito de desenvolvimento iminente de Vigotski e diferentes formas de compreender e definir autismo, na tentativa de responder nosso objetivo de pesquisa avançamos na compreensão do que chamamos de prática pedagógica.

Investigar o campo da prática pedagógica nos fez deparar com uma questão elaborada por Rios (2008): O que faz um professor? O que faz um professor em uma escola democrática na qual os estudantes trabalham em grupos?

A busca por respostas em livros e artigos sobre o conhecimento produzido sobre práticas pedagógicas a fim de respaldar a análise dos dados observados nas escolas, revelou diversos autores que abordaram práticas pedagógicas, porém o fazem, como um viés de outro assunto.

Luckesi (2011) e Vasconcellos (2008), por exemplo, discorrem sobre práticas pedagógicas, mas o assunto principal da investigação desses autores era a avaliação da aprendizagem. Sacristán e Gómez (1998) também abordam prática pedagógica em seus estudos sobre currículo. Franco, Libâneo e Pimenta (2011), assim como Rios, (2008) e Veiga (2008) escrevem sobre práticas pedagógicas quando discutem as dimensões constitutivas da pedagogia, principalmente sobre didática. Perrenoud (2000) e Tardiff (2014), também escrevem sobre prática pedagógica procurando compreender os saberes necessários a formação docente. Rays (1989) e Vasconcellos (2002) tem como foco principal o planejamento escolar ou de ensino e neste contexto discorrem sobre práticas pedagógicas.

Verificamos que a prática pedagógica permeia os estudos de diversos autores que tinham como objetivo, porém, outros assuntos principais. Não esperávamos encontrar publicações que tratassem a prática pela prática, esvaziada de seus determinantes, no entanto a falta de publicações sobre a prática pedagógica como assunto principal de pesquisadores problematizando as determinações que fazem os professores agir como agem é urgente. Consideramos que não se pode:

(...) negar a prática em nome de uma teoria que, assim deixa de ser teoria e passa a ser verbalismo ou intelectualismo, ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em si mesma. Nem elitismo teorista nem basismo praticista, mas a unidade teoria e prática. (FREIRE, 1989, p. 22-23)

Luckesi (2011) esclarece que os “mediadores são recursos necessários para que consigamos levar nossa concepção teórica à prática cotidiana tanto na escola como na vida de nossos educandos” (p. 59) Recursos estes teóricos e práticos que irão dar suporte para que possamos alcançar os resultados desejados. Para este autor a meta é “formar o educando como sujeito e como cidadão, ciente de si, do outro, do meio ambiente e do sagrado” (p. 58)

O primeiro mediador seria uma teoria pedagógica compatível com a prática da avaliação da aprendizagem. Esta teoria tem como base uma pedagogia construtiva formulada por autores como: Maria Montessori, John Dewey, Alfredo Ferrière, Pioneiros da Educação, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. Segundo Luckesi (2011) a abordagem pedagógica destes autores compreende o ser humano como um ser em desenvolvimento. Apesar as divergências teóricas que possa haver entre eles, é comum a todos a “compreensão do ser humano como ser voltado para a frente, para o desenvolvimento, em busca de sua autoconstrução e autorrealização” (p. 73).

O segundo mediador responsável por levar para a prática uma concepção teórica de educação humana são os conteúdos escolares. A prática pedagógica depende dos conteúdos que serão trazidos e utilizados em sala de aula. É na escola que os estudantes no processo de ensinar e formar-se entram em contato com a herança do passado, com o construído, desta forma, a aprendizagem dos conteúdos escolares mantém viva a cultura em seu processo histórico. A prática pedagógica, neste sentido, organiza-se, por meio do currículo escolar, para oferecer condições ao estudante se torne sujeito de sua vida e de seu viver.

O terceiro mediador corresponde à didática. A didática seria o meio prático de como ensinar para que o estudante aprenda. O autor chama a atenção do professor para dois aspectos: “o tipo de aprendizagem com o qual necessita operar e os passos do processo de ensino-aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 103)

O primeiro aspecto o autor denomina de aprendizagem inteligível e ativa que seria a capacidade de ter consciência do que conhece, do que sabe, assim como do que se faz. Além disso, neste primeiro aspecto, uma segunda característica do ensino e aprendizagem significativos é tanto professor quanto estudante serem ativos. Seres ativos não aprendem por meio de um ensino mecânico. A atividade a ser proposta para seres ativos pode ser aquela na qual ele realiza em silêncio, a atividade pode acontecer

internamente, movimento de pensamento, raciocínio, movimento que não podemos ver, mas podemos saber que acontecem.

O segundo aspecto: passos didáticos de ensinar e aprender. Os passos que serão apresentados, segundo Luckesi, seguem na direção de construir a autonomia do estudante. Os passos são: exposição, assimilação, exercitação, aplicação, recriação e criação. Desta forma para que o estudante aprenda:

- a) é preciso que o conteúdo lhe seja exposto – não se aprende a partir do nada;
- b) a seguir, é-lhe imprescindível assimilar o que foi exposto, tendo em vista sua efetiva compreensão, visto que, sem ela, não há como prosseguir na apropriação do conhecimento a ser aprendido;
- c) assimilado um conteúdo, há que exercitá-lo, ainda de modo repetido, para que se aproprie dele;
- d) com a apropriação do exposto, o educando está apto a experimentar sua aplicação, ampliando sua compreensão e percebendo novas possibilidades de uso do aprendido no mundo que o cerca;
- e) com a posse da bagagem de informações e habilidades, o educando torna-se apto a recriar o conteúdo aprendido – ou seja, sente que o conhecimento já é tão seu, que pode arriscar recriá-lo;
- f) por último, com base nos conhecimentos e habilidades adquiridos, possui recursos para arriscar sua própria criação. Ele está pronto para experimentar seus voos pessoais, ainda que, para tanto, necessite de apoio e orientação. (LUCKESI, 2011, p. 111)

Vasconcellos (2008) aborda as práticas pedagógicas em sala de aula. Ressalta que a prática docente está impregnada de determinantes, seria ingenuidade não os considerar pois a prática docente não se dá no vazio. Segundo este autor é em sala de aula “que ocorre nosso embate cotidiano” (p. 54). Como possibilidades de intervenção neste espaço privilegiado ele indica algumas iniciativas tanto direcionadas à instituição, quanto à sala de aula. Para a sala de aula é indicado:

Diálogo: escuta sensível e autêntica as demandas de aprendizagem dos estudantes, embora pareça simples o exercício do diálogo é exigente.

Acompanhamento em sala de aula: envolve a preocupação com a qualidade da intervenção a ser feita nas atividades que estão sendo realizadas pelos estudantes boas para motivar o estudante a pensar e avançar.

Assembleias de classe periódicas: momento de refletir sobre as relações em sala e dinâmica do trabalho. Conhecer até que ponto os estudantes estão envolvidos com prática avaliativa é muito importante.

Autonomia do estudante: o professor precisa deixar claro os objetivos do trabalho e direcionar a prática pedagógica de forma a contribuir que os estudantes

tomem decisões sobre como estudar, reconheçam suas dúvidas e dificuldade na aprendizagem.

Atividades Diversificadas: envolve maior trabalho de planejamento uma vez que grupos de estudantes podem apresentar necessidades de atividades diferentes, para alguns pode ser necessário um texto mais introdutório com a utilização de recursos concretos, para outros a complexidade deve ser maior afim de “provocar conflito cognitivo para avançar” (VASCONCELLOS, 2008, p. 75).

Expressão dos estudantes: o professor incentiva que os estudantes falem sobre o que estão aprendendo.

Revisão da proposta: a proposta de trabalho constituída de objetivos, metodologia, conteúdos, dentre outros itens precisa ser revista a fim de reorientar o trabalho. Este documento longe ser uma formalidade serve como instrumento de reflexão, intervenção e avaliação.

Avaliação como aprendizagem: o entendimento de que o momento de avaliação também é um momento de aprendizagem.

Responsabilidade coletiva pela aprendizagem: ação pedagógica no sentido de que a aprendizagem é responsabilidade de todos que partilham daquele momento, metodologias ativas e participativas na qual a informação circula pela classe tendem a fazer com que os estudantes compreendam suas limitações e potencialidades assim como a de seus e possam colaborar com a aprendizagem um do outro.

Monitoria: um estudante ajuda o outro em determinado assunto, pode ser desenvolvido de diversas maneiras: entre estudantes da mesma classe, estudantes de classes dos anos finais em sala dos anos iniciais do ensino fundamental.

Avaliação de estudantes Portadores de Direitos Especiais⁵: o estudante pode “ser avaliado de acordo com o projeto de formação que se coloca para ele” (VASCONCELLOS, 2008, p. 77). A presença destes estudantes desafia a escola a desmascarar os preconceitos, a buscar mecanismos de humanização da equipe e um aprofundamento na compreensão de como se dá a aprendizagem repensando as estratégias de ensino.

Dispensa de parte dos estudantes: esta indicação deve ocorrer em último caso. O professor fica com um grupo restrito de estudantes enquanto os outros desenvolvem outra atividade em outro lugar, ou saem ou entram mais cedo na escola.

⁵ Foi mantida a expressão utilizada pelo autor

Auto-avaliação do professor: fundamental. Como a prática docente é marcada pela intencionalidade é decisivo que o professor procure reconhecer qual intenção está dando a sua ação, para que ele possa ser verdadeiramente o autor de sua prática, aproprie-se de seu trabalho.

Outras práticas: sobre as novas oportunidades de aprendizagem (recuperação) que apresentam tipos: recuperação no ato de ensinar, recuperação no processo, atividades específicas de recuperação e recuperação de aprendizagens prévias não ocorridas.

No quadro abaixo Vasconcellos (2008) procurou sintetizar o exposto “no que diz respeito ao compromisso com a superação das dificuldades e à efetiva aprendizagem de todos no decorrer do processo de ensino” (p. 83).

Quadro 3 – Síntese das iniciativas nos diferentes momentos do processo

Momento	Dificuldade	Iniciativa
Início do ano	“Falta de Base”	Trabalhar assim que se manifestar Superar “Síndrome da Falta de Base”
Durante o ano	Dificuldade durante o processo de ensino	Trabalhar imediatamente - Não deixar dificuldade acumular - Não deixar ninguém para trás: acompanhar, assistir, cuidar (“parar”) - Ajudar a superar dificuldades (não simplesmente apontar ou camuflar)
Final do ano	Eventual objetivo ainda não atingido	Compromisso (coletivo) de trabalho na Continuidade dos Estudos

Fonte: VASCONCELLOS (2008, p. 83)

Refletindo sobre o processo que envolve o ensinar e aprender, Deleuze (2006) pergunta: o que significa aprender? “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar”. Para conhecer um exemplo de prática pedagógica preocupada com a aprendizagem de todos os estudantes fundamentada em Deleuze, consulte Lanutti (2019).

Os saberes necessários para ser professor e exercer uma boa prática pedagógica foi objeto de estudo de Freitas e Pacífico (2015) elas elaboraram uma síntese da produção sobre este tema dos autores: Perroud (2000), Freire (2011), Tardif (2014) e Gaurhier (2006).

Quadro 9 – Síntese dos saberes docentes necessários à prática pedagógica

Teóricos	Saberes docentes necessários à prática pedagógica
Perrenoud (2000)	1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração escolar; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a própria formação continuada.
Freire (2011)	1. Não há docência sem discência. - Ensinar exige rigorosidade metódica; - Ensinar exige pesquisa; - Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; - Ensinar exige criticidade; - Ensinar exige estética e ética; - Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; - Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; - Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. 2. Ensinar não é transferir conhecimento. - Ensinar exige consciência do inacabamento; - Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; - Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; - Ensinar exige bom-senso; - Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; - Ensinar exige apreensão da realidade; - Ensinar exige alegria e esperança; - Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; - Ensinar exige curiosidade. 3. Ensinar é uma especificidade humana. - Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; - Ensinar exige comprometimento; - Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; - Ensinar exige liberdade e autoridade; - Ensinar exige tomada consciente de decisões; - Ensinar exige saber escutar; - Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; - Ensinar exige querer bem aos educandos.
Tardif (2014)	1. Saberes da formação profissional; 2. Saberes disciplinares; 3. Saberes curriculares; 4. Saberes experienciais
Gauthier (2006)	1. Saberes disciplinares; 2. Saberes curriculares; 3. Saberes das ciências da educação; 4. Saberes da tradição pedagógica; 5. Saberes experienciais; 6. Saberes da ação pedagógica.

Fonte: FREITAS E PACÍFICO (2015, p.)

O domínio de tamanho conhecimento para que se possa desenvolver uma prática pedagógica considerada adequada não é pequena. São saberes que ultrapassam a formação inicial e seguem para o constante aprimoramento no e para o exercício da profissão. Podemos notar que todos os autores do quadro reconhecem a importância dos saberes específicos da formação acadêmica, porém estes devem ser completados com os saberes vivenciados na prática.

Franco (2016), (2017) faz distinção entre os termos “práticas pedagógicas” e “práticas educativas”, segundo a autora os termos não são sinônimos e portando remetem a conceitos diferentes. Quando utilizamos práticas pedagógicas nos referimos a “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Práticas educativas “faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”.

Segunda a autora: “práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. (FRANCO, 2017, p. 969). Franco além de definir prática pedagógica trás para discussão o conceito de práxis:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio conceito de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que se dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542)

Paulo Freire (1970) explica que a práxis “implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1979, p. 42). Neste sentido a educação que se faz constantemente na práxis, para ser tem que estar sendo, esta relação dialética une teoria e prática. Segundo Freire na reflexão sobre a prática surgirá a teoria que ilumina a prática. Dialética pode ser compreendida como “o processo de conhecimento pelo qual se acerta o caminho certo, através de um processo de reflexão em cima da realidade prática” (FREIRE, 1982, p. 11)

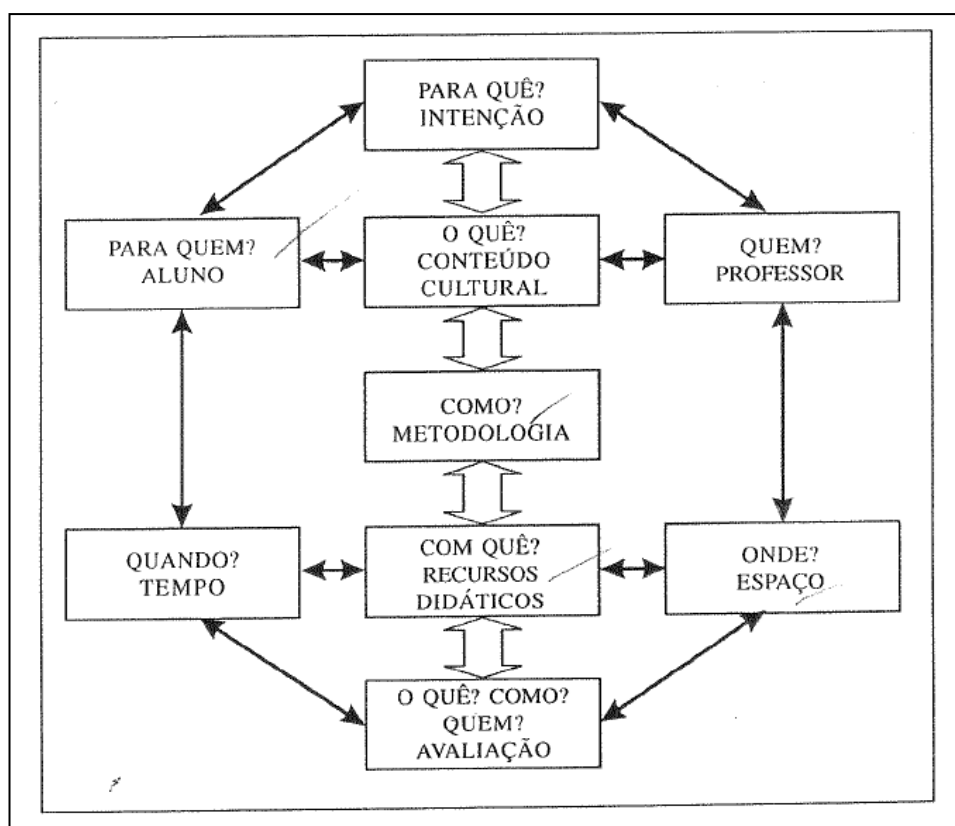
Segundo Franco atividade docente no sentido de práxis deve garantir que a ação individual esteja pautada na explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, conhecimento do objeto que se quer transformar e intervenção planejada e científica sobre o objeto, com o objetivo da transformação da realidade social. (Franco, 2011)

Tomando a organização da aula como um processo complexo que não pode ser respondido com um receituário ou com ações improvisadas Veiga (2008) propõe uma

organização didática a aula como um projeto colaborativo de ação imediata “resultante de um processo integrador entre instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus estudantes” (VEIGA, 2008, p. 10). A aula compreende as dimensões do processo didático: ensinar, aprender, pesquisa e avaliar. Para a autora o projeto colaborativo para a organização da aula tem como o objetivo orientar a reflexão com base na prática e para a prática.

A autora sintetiza os elementos estruturantes da organização da aula por meio de indagações, perguntas respondidas de forma articulada entre estudantes e professores vão constituir a prática pedagógica, direcionada pelos: conteúdos, formas de trabalho e meios didáticos. No quadro podemos visualizar a figura produzido por Veiga (2008) com as perguntas que estruturam a organização didática da aula.

Figura 2 – Elementos estruturantes da organização didática da aula



Fonte: VEIGA (2008, p.)

Este processo de organização didática da aula voltada para a revisão da prática tem como característica principal a colaboração entre professores e estudantes que na

medida em que problematizam, refletem, questionam as atividades propostas, tomam consciência das fragilidades e potencialidades vivenciadas na aula.

Segundo Schlunzen (2015) apesar dos esforços de pesquisadores investigadores da prática e “das Secretarias Municipais, Estaduais e do Governo Federal, observa-se a existência de um descompasso entre a teoria e a prática no que se refere à inclusão, ou seja, existe um distanciamento entre a lei que a garante e a prática que a nega”. (Schlunzen, 2015, p 20)

Schlunzen vem desenvolvendo investigações sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a inclusão digital, social e escolar estudantes público alvo da educação especial, por meio da elaboração de práticas pedagógicas em uma abordagem denominada Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). A abordagem pedagógica foi construída “para ser usada com estes estudantes diretamente em atividades de docência, pesquisa e extensão e no processo de formação nas modalidades presencial, semipresencial (*Blended learning*) e a distância” (Schlunzen, 2015, p. 8)

O resultado de ao menos quinze anos de pesquisa traz como resultados a conclusão de mudanças na formação inicial do professor, principalmente quanto ao uso das TDIC, da Tecnologia Assistiva (TA), do trabalho com projetos no fazer pedagógico. Além de novas maneiras de estabelecer a formação em serviço e continuada para que contato com o contexto da escola e sua equipe de profissionais privilegie um processo reflexivo provocando a valorização da diferença.

Demerval Saviani, nascido em Santo Antônio de Posse, no interior de São Paulo, Dermeval Saviani é neto de imigrantes italianos e filho de trabalhadores rural. foi professor da Universidade Federal de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), faculdade onde começou a lecionar em 1980 e se aposentou.

Autor de vários livros, Saviani é considerado um filósofo da educação e fundador de uma pedagogia dialética chamada de “Pedagogia Histórico-Crítica”. Buscou esclarecer, no campo da teoria educacional, as relações entre a educação e a política, além do alcance da atuação política na prática educativa e qual seria a especificidade da educação - certamente uma contribuição da mais importantes. Dentre suas principais obras destacam-se: Educação: do senso comum à consciência filosófica (1980), Escola e democracia (1983) e Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (1991).

Saviani para além dos métodos novos e tradicionais elaborou uma pedagogia mediante os princípios da teoria histórico cultural organizando um processo pedagógico dialético no qual procura confirmar a importância da escola, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar.

Esta é uma teoria de evidência um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que devem ser considerados para o desenvolvimento intelectual do estudante. Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problemática; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social. Nas próprias palavras de Saviani:

Assim, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético (...). O segundo passo não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Segue-se, pois, o terceiro passo que não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova) ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. (...). Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. (...). O quarto passo não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo catarse. (...). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. O quinto passo; finalmente, também não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. (SAVIANI, 1944, p 73-76)

Como colocar estes passos em prática é tema de estudo de João Luiz Gasparin, ele escreveu o livro: Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. A ação educativa é proposta de forma na qual o professor não trabalha pelo estudante, mas com o estudante. A proposta de trabalho pedagógico consiste no uso do método dialético prática-teoria-prática.

Ele divide a ação didática em cinco passos, cada um deles tem como objetivo envolver o estudante na aprendizagem significativa dos conteúdos. Desta forma, os conteúdos e os procedimentos didáticos são estudados na interligação que mantém com a prática social dos estudantes. Um exemplo de como o desenrolar dos passos aconteceriam em uma sala de aula:

1º passo - PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

- Iniciar as atividades apresentando aos alunos os objetivos, os tópicos e subtópicos da unidade que se pretende estudar, e em seguida, dialogar com os alunos sobre os mesmos,
- Os alunos mostram sua vivência do conteúdo, isto é, o que já sabem sobre o tema a ser trabalhado e perguntam tudo que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta, e tudo será anotado pelo professor.
- A prática social inicial pode ser feita como um todo no início da unidade e retomada, em seus aspectos específicos, a cada aula, conforme o conteúdo a ser trabalhado. Ou, a cada aula, o professor destaca a prática social específica do conteúdo que vai trabalhar naquele dia.

2º passo - PROBLEMATIZAÇÃO:

- Identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo curricular, seguindo-se uma discussão sobre eles, a partir daquilo que os alunos já conhecem;
- Explicar que o conhecimento (conteúdo) vai ser construído (trabalhado) nas dimensões conceitual, científica, social, histórica, econômica, política, estética, religiosa, ideológica, etc., transformadas em questões problematizadoras.

3º passo - INSTRUMENTALIZAÇÃO:

- É a apresentação sistemático-dialógica do conteúdo científico, contrastando-o com o cotidiano e respondendo às perguntas das diversas dimensões propostas. É o exercício didático da relação sujeito-objeto pela ação do aluno e mediação do professor. É o momento da efetiva construção do novo conhecimento.

4º passo - CATARSE:

- Representa a síntese do aluno, sua nova postura mental; a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal.

5º passo - PRÁTICA SOCIAL FINAL:

- É a manifestação da nova atitude prática do educando em relação ao conteúdo aprendido, bem como do compromisso em pôr em execução o novo conhecimento. É a fase das intenções e propostas de ações dos alunos. (GASPARIN, 2003, p. 1)

O objetivo dessa imersão na literatura sobre a prática pedagógica deve-se ao fato de entender a educação como um ato político. Sendo a educação um ato político torna-

se urgente conhecer que política estamos fazendo, tornar consciente a favor de quê e de quem estamos fundamentando nossa prática. (Freire, 1982)

Não adianta estudos revolucionários se no dia seguinte a prática é mecânica. Por isso a necessidade de sermos coerentes e diminuir a distância entre o dizemos – nos projetos políticos pedagógicos, nas legislações, nos livros – e o que fazemos no cotidiano escolar onde as práticas pedagógicas se concretizam.

6 MÉTODO

A definição do método que poderia nortear a realização desta pesquisa considerando seus objetivos, evoluiu a leitura relacionada ao tema assim como apreciação por parte do grupo de pesquisa no qual o estudo foi apresentado. Mediante estas contribuições acreditamos que podemos, segundo Ludke e André (1986), André (2005) (2013) e Yazan (2015) considerar a pesquisa como estudo de caso.

Yazan (2015) realizou um estudo da obra de três autores: Robert k. Yin (2002), Sharan B. Merriam (1998) e Stake (1995), considerados fundamentais devido a produção de conhecimento sobre metodologia do tipo estudo de caso feita por eles.

Segundo Yazan (2015) a metodologia de pesquisa estudo de caso é uma das mais utilizadas, porém os autores que embasam o conhecimento a respeito deste método não produziram, até o momento, consenso sobre a sua concepção e realização, o que dificulta a sua evolução, além de deixar os pesquisadores confusos “quanto ao que é o estudo de caso e como pode ser diferenciado de outros tipos de pesquisa qualitativa” (MERRIAM, 1998, p. 11).

Para esclarecimento das características necessárias para reconhecer uma pesquisa como do tipo estudo de caso apresentamos no quadro abaixo a síntese de três autores que se dedicaram a estudar estudo de caso, são eles: Robert k. Yin (2002), Sharan B. Merriam (1998) e Stake (1995).

Quadro 10 – Justaposição de três abordagens de estudo de caso

Dimensão de interesse	Case Study Research: Design and Methods (Robert Yin)	The Art of Case Study Research (Robert Stake)	Qualitative Research and Case Study Applications in Education (Sharan Merriam)
Compromissos epistemológicos	Positivismo	Construtivismo e existencialismo (não determinismo)	Construtivismo

Definição de caso e estudo de caso	Caso é “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (p. 13). Estudo de caso é uma investigação empírica de um caso ou casos, em conformidade com a definição acima mencionada, abordando o “como” ou “por que” em questões relativas ao fenômeno de interesse.	Caso é “uma coisa específica, complexa, funcionando”, mais especificamente, “um sistema integrado” que “tem um limite e peças em trabalho”, além de uma teleologia (em ciências sociais e serviços humanos) (p. 2). Estudo de caso qualitativo é um “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes” (p. 11.)	Caso é “uma coisa, uma entidade única, uma unidade em torno do qual existem limites” (p. 27), podendo ser uma pessoa, um programa, um grupo, uma política específica e assim por diante. Estudo de caso qualitativo é “uma descrição intensa, holística, bem como uma análise de um fenômeno limitado, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (p. 13).
---	--	---	---

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de YAZAN (2016, p. 174)

Considerando o quadro acima compreendemos que o estudo de caso deve focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. O aspecto unitário é valorizado, mas ressalta-se a necessidade da análise e em profundidade.

A permanência no campo foi orientada por André (2013) que recorreu a Bassey (2003) para explicar que “há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observar eventos** (e prestar atenção no que acontece) e **ler documentos**”. (ANDRÉ, 2013, p. 99)

Porém, para além das decisões de enquadramento da pesquisa nesta ou em outra abordagem metodológica é importante relatar, baseado em princípios éticos e científicos, os passos, os instrumentos e procedimentos utilizados em campo para que o leitor compreenda como fizemos.

6.1 - Definição do local de pesquisa

O levantamento de dados para a definição do local de pesquisa foi realizado em sites, na tese de Barrera (2016) e no livro de Singer (2010). A intenção era compreender os critérios pelos quais poderíamos considerar uma escola democrática e onde poderíamos encontrá-las.

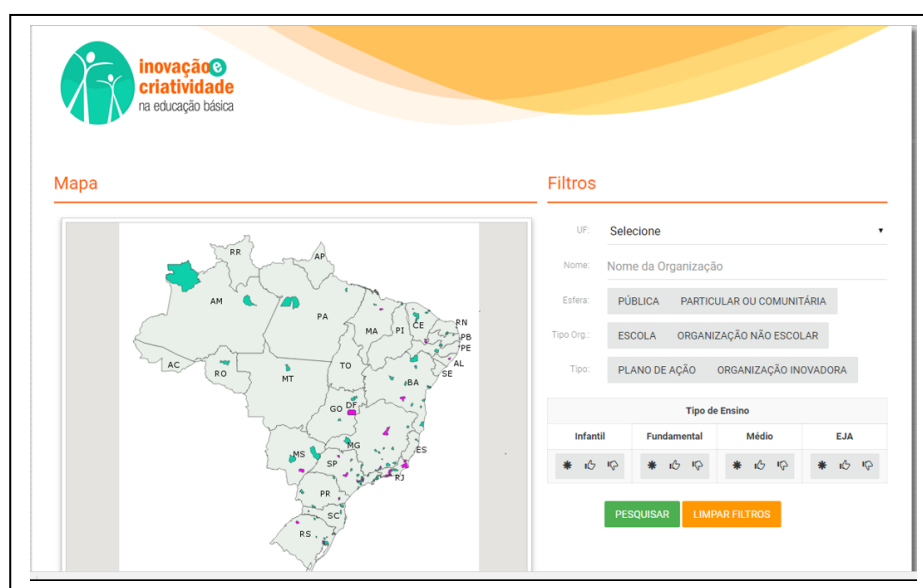
Como vimos anteriormente Singer (2010) esclarece que escolas democráticas podem ser reconhecidas por dois critérios em comum, primeiro: gestão democrática na

qual todos da equipe escolar têm poder de decisão, tanto estudantes, quanto professores, funcionários, pais; segundo: ação pedagógica que possibilitam aos estudantes organizar seu percurso de aprendizagem.

Barrera (2016) em sua tese fez um levantamento das escolas e movimentos inovadores em educação no país, ela diz que um dos principais e mais completos mapeamentos de escolas de caráter diferenciado é o mapa do Ministério da Educação.

As instituições foram agrupadas pelo MEC em duas categorias: organização inovadora e plano de ação para inovação, ou seja, aquelas que atendem todos os critérios estabelecidos demonstrando um caminho já consolidado no campo da inovação e outras em processo de construção do processo de inovação.

Figura 3 – Mapa com a localização das escolas inovadoras e criativas



Fonte: arquivo pessoal

Exluímos 40 escolas das 178 escolas selecionadas pelo MEC elas enquadravam-se na categoria: plano de ação para inovação e não apresentavam as características que correspondem a escolas democráticas.

Exluímos também as instituições que não caracterizam como escolas, mas como organizações educativas que trabalhavam na formação de estudantes privilegiando alguns aspectos culturais, tecnológicos, dentre outros. A porcentagem de escolas e instituições inscritas foram:

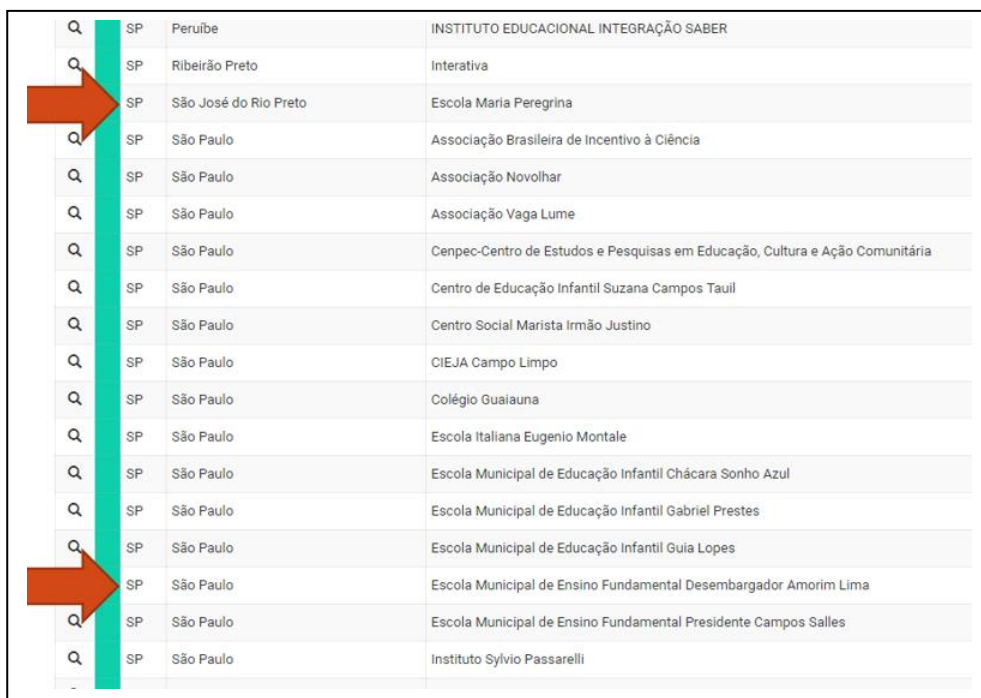
A maioria dos inscritos foram escolas, tendência que se repetiu entre as selecionadas: 74,3% são escolas e as demais 25,7% são

organizações educativas que atuam na formação de crianças, adolescentes e jovens, algumas com o foco específico em cultura, comunicação, tecnologias digitais ou educação ambiental. Entre elas, 52,8% são públicas e 47,2% são particulares. (MEC, [S.I])

Além de atender os critérios reconhecidos como característicos das escolas democráticas, priorizamos encontrar escolas públicas que ofereciam diferentes etapas da educação básica devido a sua abrangência e representatividade no sistema educacional brasileiro. Consideramos necessário estabelecer estas normativas para garantir um local de pesquisa que permitisse um significativo volume e qualidade de dados.

Com a lista de potenciais escolas elaborada, iniciamos uma busca em sites por mais informações sobre as escolas e chegamos ao nome de três, duas delas localizadas em São Paulo capital e uma em São José do Rio Preto.

Figura 4 – Relação das escolas classificadas como tendo organização inovadora



Q	SP	Peruibe	INSTITUTO EDUCACIONAL INTEGRAÇÃO SABER
Q	SP	Ribeirão Preto	Interativa
Q	SP	São José do Rio Preto	Escola Maria Peregrina
Q	SP	São Paulo	Associação Brasileira de Incentivo à Ciência
Q	SP	São Paulo	Associação Novolhar
Q	SP	São Paulo	Associação Vaga Lume
Q	SP	São Paulo	Cenpec-Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Q	SP	São Paulo	Centro de Educação Infantil Suzana Campos Tauil
Q	SP	São Paulo	Centro Social Marista Irmão Justino
Q	SP	São Paulo	CIEJA Campo Limpo
Q	SP	São Paulo	Colégio Guaiauna
Q	SP	São Paulo	Escola Italiana Eugenio Montale
Q	SP	São Paulo	Escola Municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul
Q	SP	São Paulo	Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes
Q	SP	São Paulo	Escola Municipal de Educação Infantil Guia Lopes
Q	SP	São Paulo	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima
Q	SP	São Paulo	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles
Q	SP	São Paulo	Instituto Sylvio Passarelli

Fonte: arquivo pessoal

Entramos em contato com os responsáveis pelas unidades a fim de saber do interesse e disponibilidade em participarem da pesquisa, duas das escolas responderam afirmativamente e desta forma iniciamos os tramites relativos à aprovação da pesquisa pelo comitê de ética. Depois de enviado os documentos solicitados a pesquisa foi aprovada como demonstra o parecer 2.565.347.

A escola Maria Peregrina localizada no interior do Estado é considerada uma organização da sociedade civil (OSC), sem fins econômicos, comunitária e filantrópica, consideramos pertinente esta escola como local de pesquisa uma vez que é a única do interior do estado de São Paulo a funcionar de acordo com os aspectos de escolas democráticas. A outra escola é pública e pertence à rede municipal da cidade de São Paulo, é considerada uma das primeiras a apresentar características de escolas democráticas.

Antes de iniciar o período de observação realizávamos uma conversa prévia com a equipe escolar a fim de identificar o estudante que proporcionasse maior desafio em seu processo de inclusão. Desta forma, os participantes não estavam definidos a priori, não sabíamos de antemão quais estudantes seriam indicados pelas escolas.

As duas escolas sugeriram estudantes que apresentavam dificuldades na comunicação verbal, em manter a atenção em atividades diferentes de seu foco de interesse e comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar. Os estudantes indicados pelas escolas detinham o diagnóstico de autismo.

Em uma das escolas, devido à representatividade dos casos, foi feita a observação de dois estudantes ambos com diagnóstico de autismo, uma semana cada um. Um estudante estava no terceiro ano do ensino fundamental e o outro no sétimo ano. Na outra escola realizamos a observação de um estudante do oitavo ano, também com diagnóstico de autismo.

Depois de uma semana no campo foram realizadas as entrevistas, optou-se por realizar as entrevistas mais ao final do período de observação para que pudesse ser feita a adequação do roteiro de perguntas semiestruturado de maneira a esclarecer os aspectos observados com questões mais adequadas ao local e ao objetivo de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na escola em diversos locais, sala de aula, pátio, sala dos professores, sala de vídeo, onde no momento houvesse um local que pudessemos conversar. Foram realizadas onze entrevistas semiestruturadas com duração média de 12 a 38 minutos com professores, auxiliar, estagiário, gestores, aqueles que durante o tempo de observação mantiveram relações pedagógicas com os estudantes alvo das observações. As entrevistas foram transcritas e contextualizadas.

Durante o período no campo foram feitas fotografias dos ambientes escolares, devido a princípios éticos não registramos imagens quando nos ambientes estavam os estudantes. No total foram feitas 156 fotos da Escola Maria Peregrina e 252 da EMEF Amorim Lima.

As observações foram registradas em um caderno de campo no momento em que a situação acontecia ou logo depois, considerando as orientações metodológicas e questão de pesquisa, registramos: o local de observação, quantidade de estudantes, interações com professores e colegas, atividades desenvolvidas pelo estudante, tempo de permanência na sala, conversas informais entre a pesquisadora e participantes, dentre outras situações que pudessem ser pertinentes à pesquisa. As anotações no caderno de campo chegaram a 72 folhas.

Foram realizadas duas semanas de observação em cada escola, durante o mês de abril e maio de dois mil e dezoito, totalizando vinte dias. Na EMEF Amorim Lima totalizou dez dias (02 a 13/04) período da manhã (07h00 as 13h00). Na escola Maria Peregrina o período também foi de dez dias (07 a 16/05) em período integral (08h00 as 17h00).

Neste período tivemos contato com o material utilizado ou produzido pelo estudante e alguns deles puderam ser disponibilizados, desta foram recolhidos documentos como, quadro de horários, plano de atendimento individual, roteiro de estudos, plano político pedagógico, informativos.

O período de vinte dias de observação, as entrevistas semiestruturadas e os documentos obtidos foram considerados adequados ao objetivo e pergunta de pesquisa uma vez que propiciou a produção de boa quantidade de material capaz de permitir a elaboração da rotina escolar vivenciada pelos estudantes participantes e a análise destes acontecimentos.

As observações foram digitadas do mesmo jeito como registradas no caderno de campo, posteriormente foi feito o tratamento da informação que consistiu no intercruzamento das informações obtidas na observação, entrevista, documentos e fotografias o que resultou em um texto que expõe a cenas das práticas pedagógicas vivenciada pelo estudante com autismo.

Acreditamos que a organização dos dados da maneira proposta irá permitir uma reflexão teórica capaz de sustentar um relatório do caso que revele como são as práticas pedagógicas assim como os aspectos que facilitam e os que dificultam o desenvolvimento do processo de inclusão de estudantes com deficiência em escolas democráticas.

6.2 Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa os professores dos estudantes com indicados para observação pela escola, assim como gestores, cuidadores, estagiários e demais profissionais que atuavam no processo de inclusão destes estudantes.

Participaram da EMEF Amorim Lima: dois estudantes com autismo, um no terceiro ano e outro no sétimo do ensino fundamental, uma professora tutora, uma estagiária, uma auxiliar de vida escolar, dois professores da sala de recursos e a diretora.

A professora da sala de recursos e uma das coordenadoras da EMEF Amorim Lima indicou dois estudantes, um deles identificaremos como C, relataram que o estudante está no terceiro ano e sua relação com as atividades propostas pela escola é um desafio. C está na escola desde o primeiro ano, tem oito anos de idade é alto, magro e forte, emite alguns sons, não apresenta comunicação contextualizada, apresenta preferência por permanecer na parte externa da escola.

O outro estudante indicado pela escola foi L. L está na escola há alguns anos, agora no sétimo ano do ensino fundamental anos finais não possui mais estagiário que possa auxiliá-lo nas atividades o que desde o ano passado tem desafiado a escola a criar estratégias para que L desenvolva as atividades escolares sem um acompanhamento individualizado. L tem treze anos, altura média para a idade, é magro, gosta de jogar futebol e de computador.

Participaram da Escola Maria Peregrina: um estudante com autismo, um professor tutor, uma coordenadora, uma professora de matemática, uma professora de língua portuguesa e uma professora de biologia.

O diretor e uma das coordenadoras concordaram com a indicação de um estudante. O estudante N está nesta escola há quatro anos, agora no oitavo ano a escola passa pelo desafio de tornar N mais independente em relação as decisões de estudo sem perder a qualidade. N é um garoto participativo, apresenta altura de acordo com a idade, prefere manter amizades com colegas mais velhos, dedica-se aos estudos procurando realizar todas as atividades sugeridas pelos professores.

No total participaram: 3 estudantes com autismo, 5 professores de diferentes disciplinas, 2 professores da sala de recursos, 1 diretor, 1 coordenadora, 1 auxiliar de vida escolar e 1 estagiária totalizando 14 participantes.

Quadro 11 – Caracterização dos participantes

Escola	Participante	Formação	Tempo de trabalho na área e na escola
EMEF Amorim Lima	Diretora	Pedagogia	Vinte e quatro anos.
EMEF Amorim Lima. Professores do Estudante C	Professor Especialista da Sala de Recursos	Graduação em matemática. Complementação em pedagogia. Especialização em Educação Especial. Mestrado em ensino da matemática para alunos com autismo. Cursa doutorado sobre o desenvolvimento do currículo com estudante autista.	Dez anos na rede Municipal de São Paulo na sala de recursos. Primeiro ano no Amorim Lima
	Professora Tutora	Graduação em Pedagogia com ênfase em educação infantil. Extensão para ensino fundamental. Pós-graduação em educação física para educação infantil e fundamental. Pós-graduação em letramento e alfabetização.	De quatro a cinco anos na área. Segundo ano no Amorim Lima ⁶
	Estagiária	Cursando Pedagogia	Primeiro ano na área e na escola
	Auxiliar de Vida Escolar (AVE)	Ensino Médio	Seis anos e meio na área. Nesta escola estou há dois anos.
EMEF Amorim Lima Professor do Estudante L	Professora Especialista da Sala de Recursos	Especialização em Deficiência Intelectual. Cursos na Associação de assistência à criança deficiente (AACD) e Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE).	Dez anos na rede Municipal de São Paulo. Primeiro ano no Amorim Lima
Escola Maria Peregrina	Professora de Matemática	Licenciatura plena em Matemática. Pedagogia. Pós-graduação em Ensino e Processo formativo na UNESP.	Leciona desde 2006, nesta escola, desde setembro de 2014.
	Professor Tutor	História e Ciências sociais.	Professor há cinco anos, na escola está há dois anos.
	Professora de Língua Portuguesa	Letras com francês e atualmente cursa italiano	Quatro anos de atuação na área e na escola
	Professora de Ciências	Ciências Biológicas. Mestrado em biologia animal	Três anos como professora. Há um ano na escola.
	Coordenadora do período da tarde	Serviço Social.	Desde a fundação da escola em Guaíra em 2003.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁶ Durante a entrevista semiestruturada esta questão não foi abordada, desta forma, a informação sobre o tempo de trabalho na escola foi obtida mediante consulta no Diário Oficial da Cidade de São Paulo São Paulo, 61 (210) – 149, quarta-feira, 9 de novembro de 2016.

Quadro 12 – Caracterização dos Estudantes

Escola / Estudante	Características
EMEF Amorim Lima. Estudante C 29/06/2009	Esta nesta escola desde 2016. Tem outras atividades além das oferecidas na escola, como natação e terapias. Apresenta preferências por animais e dinossauros nas atividades realizadas no seu cotidiano. Não reconhece a funcionalidade de em alguns momentos ficar sentado, em pé e em outras posições comuns no cotidiano escolar. A coordenação visual motora, principalmente em atividades de escrita, desenho, recorte ou modelagem se constitui de difícil execução, apresentando resistência para a realização dessas atividades. Faz uso de uma comunicação pré-linguística, utilizando como estratégias/recursos tanto movimentos corporais como algumas palavras com ou sem significado na língua portuguesa; expressa os seus interesses por meio de movimentos corporais e alguns sons próximos da fala. Tem a habilidade de ouvir a leitura de textos curtos e com apoio visual. Apresenta a habilidade, apesar de breve, de participar de um jogo ou brincadeira.
EMEF Amorim Lima. Estudante L 29/11/2005	Na avaliação neuropsicológica, realizada em 2012, L destacou-se significativamente nas tarefas de raciocínio lógico (QI 111), caracterizando um desempenho superior, o que o enquadra em Autismo de Alto funcionamento (Asperger). Apresenta desempenho abaixo do esperado no que se refere as habilidades comunicativas e relacionais. L apresenta interesses restritos, entre eles por eletrônicos. Realiza os Roteiros de Estudo com independência, porém precisa de orientação individual para compreender as propostas apresentadas. No espaço escolar sente-se incomodado em momentos de assembleia onde estão muitos alunos, devido ao barulho. O educando realiza atividades com o seu grupo de pesquisa, mas em alguns momentos, busca lugares mais tranquilos.
Escola Maria Peregrina. Estudante N	O estudante N, está na escola a 4 anos. Ele gosta de ficar no aparelho de som e de carros. Segue a rotina e faz as atividades como pedem para ele fazer, porém costuma ficar irritado quando os professores pedem para ele pensar mais na atividade que não está conseguindo fazer, chora, fica agitado. O estudante não gosta de copiar as anotações ou explicações da lousa, ele brinca com os colegas e mexe com eles, mas quando os colegas fazem o mesmo ele não gosta, chora e fica agitado. Gosta de jogar bola e faz isso com os colegas na escola sempre que pode.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

7 RESULTADOS E ANÁLISE

Como resultado, a partir do inter cruzamento das entrevistas, fotografias, anotações das observações no caderno de campo e dos documentos: roteiro de estudos, plano de atendimento individualizado, ficha de planejamento do mês (avaliação e auto avaliação) temos “cenas” que retratam as práticas pedagógicas exercidas no contexto de uma escola democrática, entre estudantes com autismo e seus colegas ou professores.

O objetivo foi criar um movimento de forma a passar a sensação de estarmos na escola, temos a descrição ou a fotografia do local, o horário, os profissionais envolvidos com o estudante, a atividade desenvolvida, as interações e os recursos utilizados.

As situações apresentadas foram escolhidas por representarem de maneira mais fiel as práticas pedagógicas realizadas na maior parte do tempo em que estivemos na escola. Definimos que 4 cenas de cada estudante seria o suficiente para gerar o volume de conhecimento necessário à compreensão do processo de inclusão de estudantes autistas em escolas democráticas, porém em relação ao estudante C optamos por apresentar cinco cenas, mantivemos os dois atendimentos observados em sala de recursos por considerar importante para o entendimento do trabalho desenvolvido pela escola com o estudante. Abaixo temos a indicação das cenas de cada estudante.

EMEF Amorim Lima – Estudante C.

Cena 1 – Sala multiuso – 03/04/2018

Cena 2 – Atendimento em sala de recursos I – 03/04/2018

Cena 3 – Salão ensino fundamental anos iniciais – 04/04/2018

Cena 4 – Sala multiuso – 04/04/2018

Cena 5 – Atendimento em sala de recursos II – 05/04/2018

EMEF Amorim Lima – Estudante L

Cena 1 – Sala de Arte – 10/04/2018

Cena 2 – Sala de Recursos – 11/04/2018

Cena 3 – Oficina de Matemática – 11/04/2018

Cena 4 – Salão – 13/04/2018

Escola Maria Peregrina – Estudante N

Cena 1 – Plantão de Biologia – 10/05/2018

Cena 2 – Salão – 14/05/2018

Cena 3 – Plantão de matemática – 14/08/2018

Cena 4 – Plantão de Língua Portuguesa – 15/05/2018

Estudante C – Amorim Lima

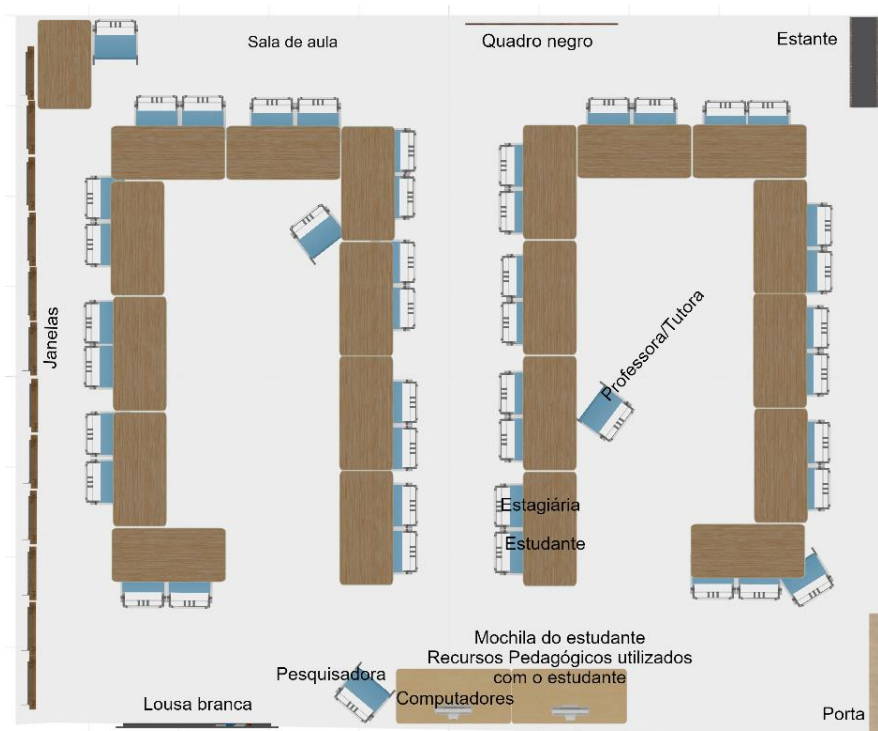
O estudante C chega na escola por volta das 7h00. Uma estagiaria o acompanha nas atividades escolares das 07h00 às 11h00. A auxiliar de vida escolar fica com o estudante das 11h00 ao 12h00 na área externa da escola, ela o auxilia na alimentação e uso do banheiro durante o período de recreio ou quando necessário. Às terças e quintas o estudante frequenta, na mesma escola, a sala de recursos das 10h30 ao 12h00. O atendimento especializado acontece no mesmo horário de aulas do estudante e não no contra turno.

Cena 1 – Sala multiuso – 03/04/2018

O estudante está sentado ao lado direito da estagiaria, a sala está organizada em “U”, no mesmo ambiente existe outro espaço também com mesas e cadeiras em “U”. Na sala há dois computadores que parecem não funcionar. O ambiente tem duas lousas, uma de giz e outra branca. Segue abaixo a planta da sala que fica no terceiro piso.

Esta configuração se deve ao fato deste dia da semana ser dedicado a tutoria. A professora tutora destes estudantes conversa individualmente com eles, acompanha as atividades realizadas e orienta sobre a realização das atividades da semana. Na sala tem dezoito estudantes.

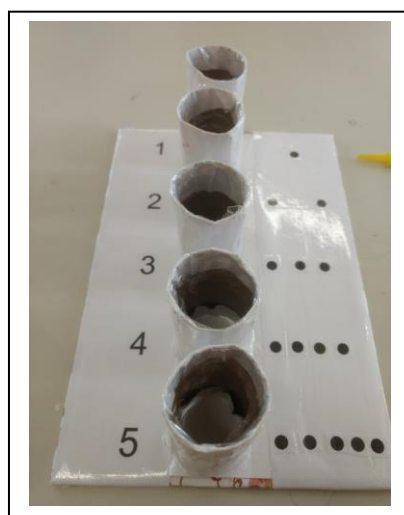
Figura 7 – Representação da sala multiuso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O estudante C está sentado ao lado da estagiária, ela explica que ele deve contar os lápis e colocar dentro dos cones com o número correspondente, o estudante, pega os lápis e tenta contar. Abaixo segue uma fotografia do material utilizado com o estudante confeccionado pela professora tutora.

Figura 8 – Material utilizado pelo estudante



Fonte: arquivo pessoal

8h35 – O estudante deita a cabeça no colo da estagiária. Ela não deixa e o estimula a continuar a atividade de contar os lápis e colocar no cone. A estagiária ajuda uma estudante a sua esquerda. O estudante quis levantar, a estagiária impede, ele tenta novamente deitar a cabeça no colo dela, porém ela insiste que ele continue a realizar a atividade.

8h46 – O estudante levanta e pega a mochila que estava em cima de uma mesa com um computador, a estagiária diz que ainda não é hora do lanche, pega a mochila da mão do estudante, oferece a ele um ábaco, ele não dá importância. Uma garota pede ajuda à estagiária, enquanto ela ajuda a garota o estudante pega uma banana que estava na sua mochila, descasca e começa a comer, a estagiária percebe que o estudante está comendo a banana, o estudante deixa a casca de banana em cima de uma mesa no fundo da sala, a estagiária faz com que ele pegue a casca e jogue no lixo. O estudante espirra, parece estar resfriado, a estagiária limpa seu nariz que está vermelho.

8h51 – O estudante quer sair da sala, pega sua mochila novamente, ela impede que o estudante saia da sala. Enquanto isso a professora continua trabalhando com os outros estudantes ela olha seus cadernos e faz anotações. O estudante quer tirar a blusa de frio, a estagiária ajuda, ele não quer se sentar, a estagiária pega C por trás e o conduz ao local onde deve se sentar. Esta forma física de pegar o estudante por trás e o conduzir ao local foi uma técnica orientada a estagiária e a professora tutora pelo professor da sala de recursos.

8h54 – A estagiária chama a professora para ajudar, pois o estudante não quer se sentar, a professora coloca o estudante sentado e oferece o ábaco. Sentada ao lado do estudante a estagiária pede para ele contar as peças do ábaco. O estudante levanta e se direciona novamente para a porta, está de pé, pega a mochila.

09h00 – A estagiária está na frente da porta impedindo o estudante de sair da sala, ele a empurra, quer sair. A maioria das crianças está concentrada trabalhando em seus cadernos, conversam eventualmente. O estudante faz emissões sonoras, tenta tirar a estagiária da frente da porta. Os outros estudantes observam, mas não fazem comentários.

09h07 – A estagiária tenta contê-lo. Um garoto diz ter visto um gavião pela janela, todos olham inclusive o estudante que vai até a janela. O estudante parece estar ficando mais irritado, empurra a estagiária que pede ajuda para professora. Ela vem e o acalma colocando o estudante sentado fisicamente o pegando por trás, dá a ele um livro. A estagiária senta ao lado dele a professora vem conversar comigo, diz que este ano

devido às orientações do professor da sala de recursos estão insistindo para que o estudante participe da rotina da turma e por isso acredita que este comportamento dele é uma forma de resistência a nova proposta de trabalho, disse que antes não insistiam, agora procuram fazer com que ele desenvolva algumas atividades adaptadas. Enquanto conversava com a professora a estagiária leu o livro para o estudante, após a leitura o estudante pega o livro e joga no chão a professora olhou brava para ele.

09h16 – A estagiária pega o livro do chão. O estudante levanta novamente quer sair. Aproveita que outra turma está entrando na sala e sai. A estagiária o segue. O estudante anda pelo corredor tenta descer a escada, mas é impedido pela estagiária. Durante aproximadamente uns dez minutos a estagiária ficou com estudante no corredor, entrei novamente na sala, talvez minha presença no corredor o estimulasse a não entrar na sala. Na sala, a outra turma que entrou ocupou o espaço ao lado, os estudantes da turma do estudante C estão sentados no chão dentro do “U” a professora conversa com eles sobre a organização e funcionamento do grupo de responsabilidade. Agora duas turmas de aproximadamente dezoito estudantes cada divide o espaço.

9h37 – O estudante volta para a sala com a estagiária, ela pega a mochila do estudante assim como o material utilizado com ele, relata que logo será o horário de recreio e desce com ele para o pátio. No segundo piso entramos no salão no qual os estudantes do terceiro ao quinto ano desenvolvem atividades, deixamos os pertencentes do estudante em cima de um armário e em seguida descemos ao refeitório que fica no térreo.

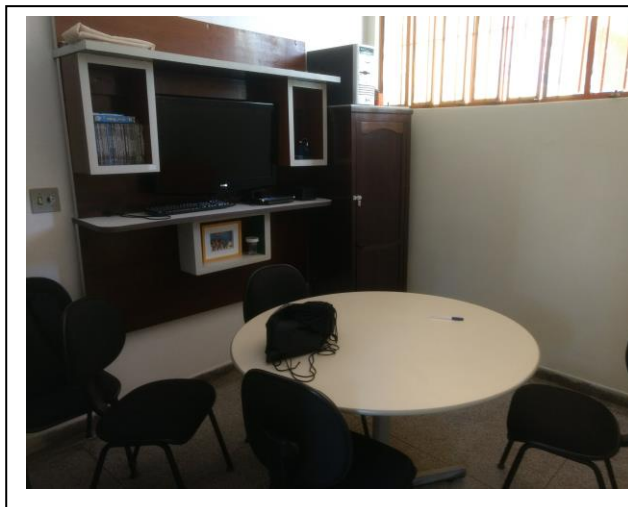
10h00 – Almoço. O estudante fica com as funcionárias de Atividade de Vida Escolar – AVE. Elas o sentam sem dificuldade em uma das mesas do refeitório, elas trazem o seu prato, ele come sozinho sem grandes dificuldades, elas o ajudam a cortar os alimentos. Utilizou garfo e faca. Depois de terminada a refeição deixa que ele ande à vontade pelo pátio, depois o levam ao banheiro, colocam o estudante para urinar, lavam sua mão e rosto e o encaminham para a sala de recursos.

Cena 2 – Atendimento em sala de recursos I – 03/04/2018

A sala é grande, porém dividida em dois ambientes por uma divisória. O Estudante C foi atendido na segunda sala, o ambiente possui uma mesa redonda com quadro cadeiras em volta e outra encostada na parede. Existe também um móvel fixado na parede com televisão e aparelho de DVD, ao lado um armário de madeira. Na parede oposta prateleiras de madeira com materiais como jogos, folhas, pastas utilizadas com

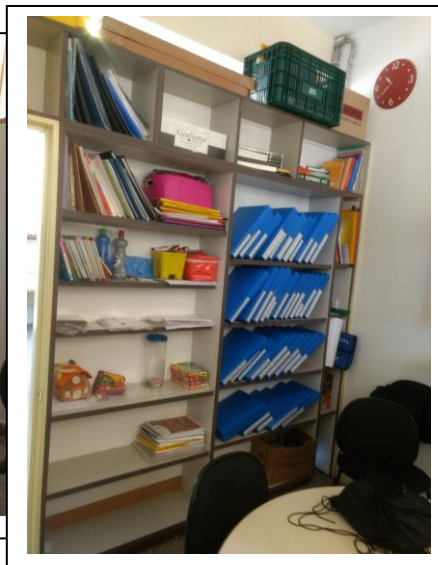
os estudantes. A frente do armário de madeira encostado na parede uma caixa de plástico com alguns objetos dentro. As imagens a seguir são da sala de recursos.

Figura 9 – Sala de Recursos I



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Sala de Recursos II



Fonte: Arquivo pessoal

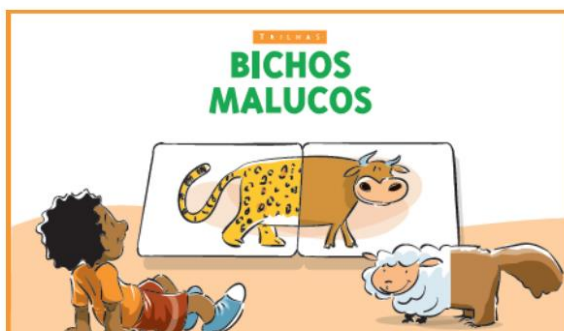
10h30 – Inicia o atendimento em sala de recursos o professor autorizou a observação. A atividade consistia em identificar animais feitos de tecido e guarda-los em uma casinha também de tecido. Assim que terminou esta atividade o professor iniciou outra, tratava-se de reconhecer partes de animais e organiza-los. Logo abaixo, disponibilizamos a imagem dos materiais utilizados pelo professor.

Figura 11 – Casinha de tecido utilizado pelo professor da sala de recursos com o estudante



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12 – Material utilizado entre o estudante e professor da sala de recursos



Fonte: Portal Trilhas (2018)

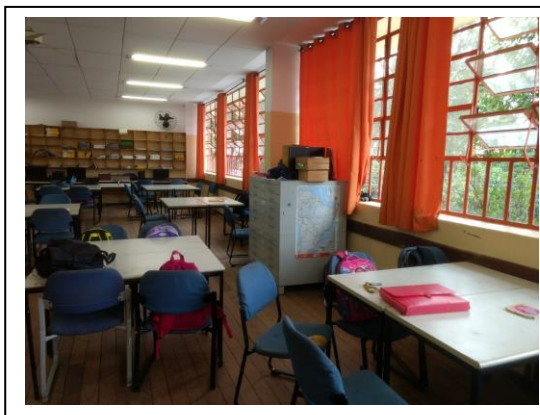
10h40 – Durante a atividade de encontrar as partes dos animais o estudante pegou algumas peças e jogou em cima de um móvel logo à frente da mesa em que realizava as atividades. O professor o impediu de continuar jogando as peças, o estudante levanta da cadeira, quer voltar a jogar as peças.

10h47 – Sentou. O professor tenta acalmá-lo. O estudante dá risada, parece querer brincar, o professor o observa, o estudante bate o pé no chão. Levanta novamente. O professor consegue fazê-lo sentar, pega em sua mão, pede que ele respire fundo e faz com que o estudante o acompanhe na respiração. O estudante sorri, parece ter ficado mais calmo, brinca com a mão do professor. O professor oferece novamente a atividade de reconhecer a guardar os animais na casinha de tecido, porém o estudante volta a jogar os brinquedos em cima do móvel e quando convidado a sentar quer sentar-se em outra cadeira e não na indicada pelo professor, parece que o estudante entende o que deve fazer, mas não faz. O professor o faz pegar os brinquedos jogados no chão e guardar ele o faz e logo em seguida quer sair da sala, dirige-se a porta o professor o contém.

11h00 a 12h00 - O estudante recusava-se a sentar e o professor avisa que não irão fazer nenhuma atividade enquanto ele estiver de pé. Com o fim do horário a Auxiliar de Vida Escola busca o estudante na sala de recursos para leva-lo ao transporte escolar que o aguarda.

Cena 3 – Salão ensino fundamental anos iniciais - 04/04/2018

O estudante está no salão acompanhado pelo estagiária sentados em uma das mesas. No salão, inicialmente, tem cerca de setenta crianças sentadas em grupos de cinco pessoas, três professoras passam pelos grupos, conversam com as crianças fazem anotações em seus cadernos. As professoras eventualmente se encontram pelo salão e conversam entre si.

Figura 13 – Salão anos iniciais I

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14 – Salão anos iniciais II

Fonte: Arquivo pessoal

07h45 – O estudante C no salão junta as partes de animais do jogo bicho maluco utilizado no dia anterior na sala de recursos. Eles guardam o jogo e iniciam a atividade de escrita de seu nome em um papel pardo com giz de cera grosso. O estudante não demonstra interesse.

08h15 – A estagiária percebendo o desinteresse do estudante propõe que ele prenda as letras de seu nome escrita em prendedores nas costas de um dinossauro, como pode ser visto na fotografia a seguir. A estagiária guarda o material utilizado com o estudante em uma pasta vermelha. Estes recursos são disponibilizados pelo professor da sala de recursos e pela professora tutora.

Figura 15 – Estudante C com a estagiária

Fonte: Arquivo pessoal

08h26 – Outra turma chega ao salão. Agora no salão temos cerca de noventa estudantes. Foi preciso reorganizar o espaço nas mesas para que eles pudessem sentar-se com seus grupos de trabalho. Orientadas por uma das professoras que estavam no salão, cinco estudantes vieram para a mesa em que estávamos. Neste momento o estudante para de fazer sua atividade e sai do salão. Neste momento os outros estudantes abrem seus cadernos e trabalham em seus roteiros, consultam os livros didáticos que estão disponíveis em mesas no salão. Alguns dos estudantes utilizam o computador.

08h45 – A estagiária volta para o salão com o estudante que não quer mais desenvolver suas atividades. Ele anda pelo salão. Um dos estudantes não trabalha no roteiro, ao invés disso está organizando seus brinquedos sobre a mesa apesar dos protestos das professoras. O estudante C pega um dos brinquedos, o colega tem iniciativa de agredi-lo, mas controla-se. A estagiaria consegue tirar o brinquedo da mão do estudante C e devolve para o dono.

08h50 – O estudante pega a bolsa, sai do salão. A estagiária fica com o estudante no corredor, ele quer descer a escada, a estagiaria o impede.

Cena 4 – Sala multiuso - 04/04/2018

09h00 – Alguns estudantes saem do salão e dirigem-se para a sala multiuso, o estudante C também deverá ir para esta sala. No corredor durante a troca de sala, ouvimos uma estudante chamar pelo C, ele a reconhece, ela diz que está com saudade e pede um beijo no rosto, ele beija o rosto dela. A sala multiuso é aberta e entramos, cerca de quarenta estudantes organizam-se nas mesas em grupo. A professora tutora do estudante C e outra professora estão na sala acompanhamento os estudantes. Eles abrem seus cadernos e voltam a trabalhar em seus roteiros. Cerca de três estudantes utilizam tablets disponibilizados pela professora.

09h10 – A professora tutora senta o estudante C em uma das mesas e participa da atividade iniciada pela estagiaria de unir as partes dos animais do jogo bicho maluco. O estudante junta as partes de um animal a professora fala o nome do animal e imita o som que o animal faz, o estudante observa a professora, ela repete, ele presta atenção. A estagiária caminha pelo salão auxiliando outros estudantes. C levanta, uma cadeira atrapalha sua passagem e ele salta por ela apoiando as mãos nas mesas. Ele quer sair da sala empurra a estagiária que tenta impedi-lo. O estudante pega a bolsa e segue para a porta. A professora intervém diz a ele que não pode, C parece entender, a professora

olha bem em seu rosto e diz que não. A professora leva C até o quadro branco, ela escreve seu nome no quadro, ele pega a caneta da mão da professora e tenta escrever no quadro branco, ele faz algumas impressões na lousa a professora mostra a ele que ficou feliz. Ele devolve o pincel para ela, anda pela sala tentando pegar os objetos dos colegas, quando consegue arremessa no chão. A estagiaria que auxiliava outros estudantes, procura impedi-lo de continuar com isso, C faz emissões sonoras, empurra a estagiaria, parece irritado. Os colegas parecem não se incomodar com as tentativas de C pegar o material deles. Quando C se aproxima de uma mesa eles colocam as mãos sobre os estojos para evitar que C pegue. A professora pega C fisicamente, faz uma expressão bem séria para ele e o coloca sentado ao seu lado, com uma caneta hidrocor escreve seu nome em um papel pardo sobre a mesa, C observa a professora fazer isso. Ele pega na mão da professora e faz movimentos no papel a professora deixa que ele comande sua mão, ela mostra a ele o resultado disso no papel. A professora pega uma caneta de outra cor que está no bolso do seu jaleco e escreve no papel novamente. C observa, ele mostra um risco na mão da professora feito pela caneta. A professora faz um risco na mão do C igual ao dela. Ele parece gostar. Professora e estudante ficam um tempo nesta atividade de escrever no papel e fazer marcas na pele com caneta hidrocor preta e vermelha. A professora desenha um caracol no braço do estudante, ele parece gostar, balança o braço, parece ter a intenção de fazer o desenho sair de sua pele, o que não acontece, ele olha o desenho e depois para a professora. A professora acha graça, parece ter entendido o que C queria fazer, diz para ele que o desenho vai sair depois de lavar. A professora olha no relógio. Levanta-se, pede que as crianças organizem o material e a sala para o horário do recreio.

Cena 5 – Atendimento em sala de recursos II – 05/04/2018

10h30 – C é levado pela auxiliar de vida escolar até a sala de recursos, o professor o recebe e nos dirigimos ao ambiente de atendimento. O estudante senta-se no lugar indicado pelo professor. A primeira atividade consistia em folhear um livro de páginas duras enquanto folheava o livro o professor colocava o dedo do estudante sobre os objetos ilustrados na página e nomeava. Após este livro terminar foi oferecido outro de tecido, assim que este terminou o estudante distraiu-se tirando linhas da etiqueta do livro. Em seguida o estudante levantou-se, não quer voltar a sentar, jogou o livro de pano no chão algumas vezes, o professor o fez pegar e colocar sobre a mesa.

O estudante senta e realiza a atividade de reconhecimento de figuras geométricas, o estudante conseguiu realizar com ajuda. O estudante parecia reconhecer e ser capaz de colocar onde o professor indicava, porém não fazia.

Figura 16 – Atividade: folhear livro de páginas dura

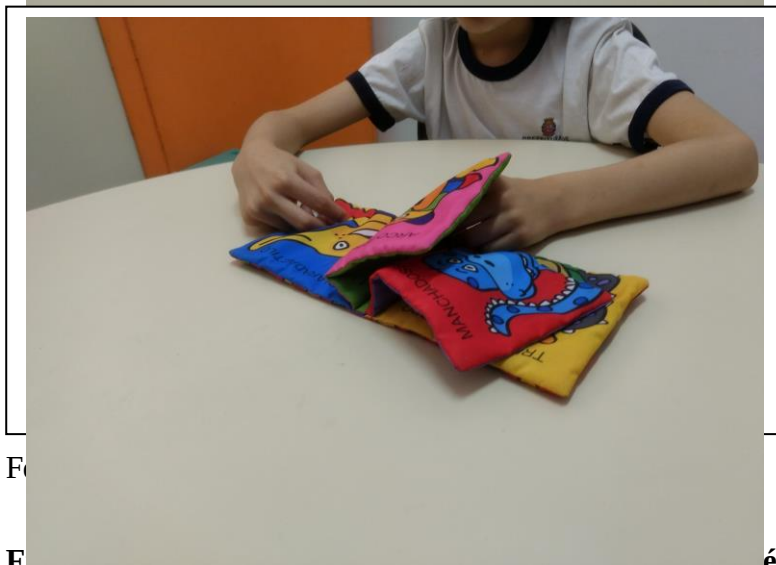
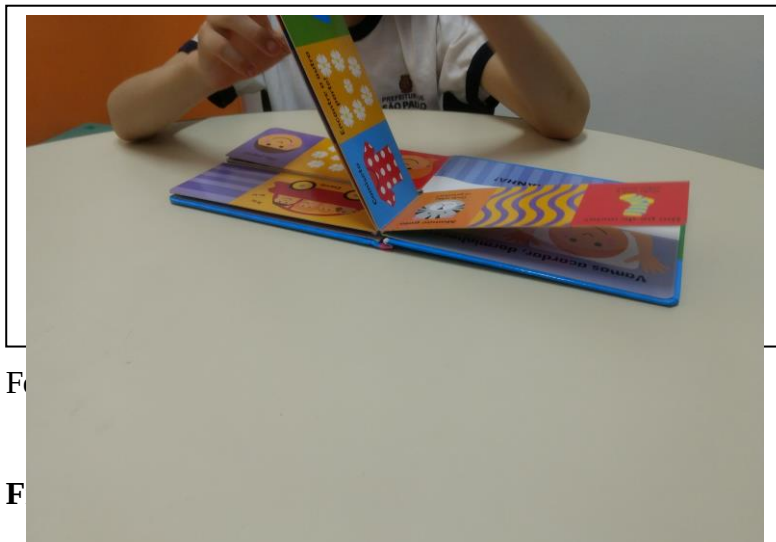
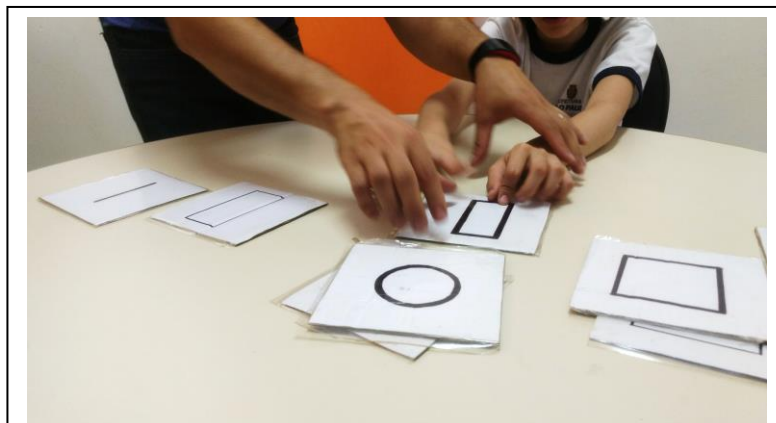


Figura 17 – Atividade: reconhecimento de formas geométricas



Fonte: Arquivo pessoal

Quando estas cenas foram vivenciadas a escola acabava de voltar de um período de greve, estava havendo ajustes de horário, a estagiária que acompanhava o estudante havia iniciado nesta função a um mês. Foi feito um período de transição entre a estagiária que iria sair a que iria iniciar. Ela relatou que a estagiaria anterior foi receptiva, explicou as características do estudante e como poderia lidar com ele.

O professor da sala de recursos estava em seu primeiro ano escola, atendia o estudante desde o início do ano e estava implementando uma nova de trabalho com o estudante. Segundo o professor o estudante apresenta comportamento de uma pessoa com autismo mais nova, acredita que alguns dos comportamentos não se devia ao autismo, mas a maneira como ele vinha sendo tratado na escola.

O professor da sala de recursos junto com a professora tutora do estudante e estagiaria combinaram uma nova forma de trabalho, o objetivo era fazer com que o estudante permanecesse mais tempo com seu grupo de colegas nos mesmos ambientes realizando atividades adaptadas para ele.

As cenas mostram a reação do estudante a nova rotina, ele costumava empurrar a estagiaria ou pegar objetos de seus colegas e arremessar ao chão quando impedido de sair de um ambiente no qual não queria mais permanecer.

O professor da sala de recursos e professora tutora elaboraram um roteiro de estudos para ele a ser realizado no salão, quando as observações iniciaram o estudante havia terminado um roteiro e o outro estava em finalização. As atividades do roteiro eram realizadas entre o estudante e estagiaria ou estudante e professora tutora.

Nas cenas pudemos notar que as atividades intencionalmente planejadas foram desenvolvidas pela estagiaria que está em início de formação, em um ambiente democrático com possibilidades diferentes de atuação a estagiaria poderia auxiliar os demais estudantes possibilitando a professora tutora atuar com estudante.

Os atendimentos em sala de recursos foram marcados pela tentativa de convencer o estudante a realizar a atividade sentado. Se entendemos que uma pessoa aprende de acordo com os estudos de Vigotski a ação pedagógica deveria ser pautada na busca da zona de desenvolvimento iminente para a proposta de realização de uma atividade que possibilite a aprendizagem. O comportamento de sentar para assim ser permitido fazer uma atividade não parece contribuir para a construções de caminhos alternativos para a aprendizagem.

Apesar de estarem em uma escola que permite várias possibilidades de práticas pedagógicas, as vivenciadas e retratadas indicam uma atuação muito próxima de uma

escola convencional. Como o estudante mostra interesse em andar, o professor poderia andar com ele. Paulo Freire diz que estar com os outros significa necessariamente respeitar nos outros o direito de dizer a palavra. O dialogo só existe de eu falo com ele e não para ele. O estudante C não fala oralmente, mas ele fala, pode ser que andando com ele o professor iniciaria um diálogo que trouxesse o estudante para dentro.

A cena na qual a estagiária se afasta dos cuidados com o estudante e a professora aproxima-se escrevendo no braço do estudante a seu pedido reafirma o que Veiga diz sobre o projeto colaborativo entre estudantes e professor e instituição sustentarem a organização didática da aula. Não havia naquele momento uma atividade previamente e intencionalmente planejada mas havia um objetivo combinado antes com o estudante: permanecer nos ambientes escolares junto a seu grupo de colegas, a prática pedagógica nunca é neutra.

Estudante L – Amorim Lima

Acabou o horário de recreio os estudantes dirigem-se para suas atividades. Vários estudantes estão um pouco perdidos é a segunda semana de aula depois de um período de greve, alguns horários e grupos de estudos dos estudantes estão sofrendo ajuste. O estudante L por exemplo, era do grupo de estudos vermelho, mas seu grupo foi alterado para amarelo. Passada a confusão os estudantes se encontram na entrada da sala de arte.

Cena 1 – Sala de arte – 10/04/2018

Figura 19 – Sala de arte I



Figura 20 – Sala de arte II



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 21 – Sala de arte III



Fonte: Arquivo Pessoal

10h10 A sala de artes é aberta, os estudantes entram, acomodam-se nas mesas com suas mochilas. A professora projeta na parede da sala o plano de trabalho e os assuntos que precisam abordar durante o ano. Decidem sobre o que irão estudar, será Grécia e Roma. Os estudantes sugeriram passeios no Museu de Arte São Paulo (MASP), museu da Universidade de São Paulo (USP) e memorial. L não participa das discussões da professora com a turma. L está sentado próximo a uma amiga, conversa eventualmente com ela. Um colega falou “Jequiti” em uma conversa, L ouviu e a palavra em voz alta repetiu duas vezes. A professora entrega aos estudantes, folhas de caderno com uma história iniciada por eles em outra aula para que pudessem terminar. L tira o estojo da bolsa e escreve na carteira com um lápis. Os estudantes precisam trabalhar em grupos, eles não estavam muito dispostos, a professora insistiu, os estudantes formam os grupos. Conversam sobre a produção do texto. L sentado junto a seu grupo, mas não participa da conversa sobre o texto que devem produzir, ele escreve na mesa. Uma cadeira range L grita uma vez. O estudante levanta mexe em alguns potes de tinta que está na prateleira. Uma colega pede a L para pegar a mochila pois é hora da saída. Ele pega e sai.

Cena 2 – Sala de Recursos – 11/04/2018

Figura 22 – Sala Recursos I – Estudante L



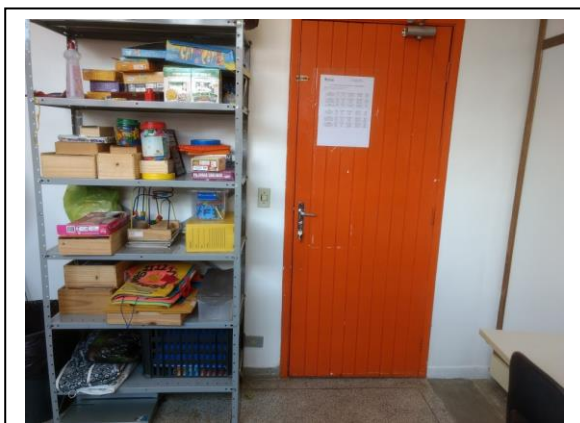
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 23 – Sala de recursos II – Estudante L



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 24 – Sala de recursos III – Estudante L



Fonte: Arquivo pessoal

8h30 – O estudante L e M chegam a sala de recursos acompanhado da Auxiliar de Vida Escolar. A professora atende os dois no mesmo horário. Ela lê para eles uma das aventuras de Hércules. Após a leitura M foi orientado a fazer um desenho da história. A professora pediu o roteiro para L, eles observaram o que devem fazer, pegam o livro didático, precisavam comparar duas imagens da região nordeste e escrever sobre isso. A professora pergunta ao estudante o que ele pode escrever sobre as imagens, ele diz algumas coisas. Não foi possível ter acesso as imagens do livro didático, apenas ao roteiro de estudo. A professora auxilia L na resposta.

Enquanto isso M termina o desenho, a professora diz que ficou muito bom, ela mostra para a pesquisadora e para L. A professora entrega o livro de Hércules para M e pede que ele procure no computador as palavras que não conhece o significado. L terminou de escrever sua resposta, a professora pede que ele leia a próxima pergunta que deve responder. Ele precisa escrever sobre a transformação econômica movida pelo turismo em determinada região nordeste. L pede para pesquisar sobre este assunto no outro computador ao lado de M, a professora autoriza.

O computador não funciona, L procura onde pode estar o problema, suspeitam que pode ser o mouse, a professora consegue substituir o mouse. L pesquisa, imprime uma reportagem e leva para a professora, eles leem juntos, ela questiona como ele pode responder, L repete algumas passagens do texto que respondem à questão, a professora auxilia oralmente como L pode responder, ele inicia a escrita da resposta em seu caderno.

M lê o significado de algumas palavras que encontrou no computador, sua leitura está melhorando, mas apresenta dificuldades isso chama a atenção de L que ajuda o colega na leitura.

Figura 25 – Roteiro de Estudos – Objetivo 13 realizado na sala de recursos

8. Conhecer os aspectos que caracterizam a economia, a indústria e a urbanização da região Centro-Sul do Brasil.	☒ Ler o texto p. 142 a 146; ☒ Responder às questões de 1 a 5 da p. 147.	GEO 7	CASA MÁE
10. Conhecer a diversidade da produção agropecuária e a degradação ambiental decorrente na região Centro-Sul.	☒ Ler o texto p. 148, 149, 154 e 155; ☒ Responder às questões de 1 a 5, p. 156 a 158.	GEO 7	CASA MÁE
11. Conhecer os contrastes que marcam os aspectos naturais, econômicos e populacionais da região Nordeste.	☒ Ler o texto p. 162 a 167; ☒ Responder às questões 1 a 6, p. 172 e 173.	GEO 7	ESCOLA LIGIAN
12. Entrar em contato com a geografia do Sertão por meio dos clássicos literários.	☒ Ler o texto das p. 170 e 171; ☒ Realizar as atividades propostas ao final da p. 171.	GEO 7	CASA MÁE
13. Compreender a seca no Nordeste e seus efeitos.	☒ Ler o texto p. 174 a 177 e p. 182; ☒ Responder às questões de 1 a 4, p. 184 a 187.	GEO 7	

Fonte: arquivo pessoal

Cena 4 – Plantão de Matemática – 11/04 – Quarta-feira

11h16 – L está no salão utilizando o computador, os colegas o chamam para a oficina de matemática. L vai com os colegas para outra sala, levam suas mochilas. Os estudantes acomodam-se o professor já estava na sala com alguns outros estudantes, o assunto da aula é equação. L senta-se ao lado de um colega nas primeiras carteiras, a seguir segue fotografias da sala.

Figura 26 – Sala da oficina de matemática I



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 27 – Sala da oficina de matemática II



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 28 – Sala da oficina de matemática III



Fonte: Arquivo pessoal

O professor escreve quatro equações na lousa, resolve a primeira explicando os procedimentos para necessários para se chegar ao resultado. Pede que os estudantes resolvam as outras três. Alguns estudantes voltam-se para seus cadernos e procuram resolver as questões. L copia as equações da lousa, o professor anda pela sala auxiliando os estudantes que solicitam sua ajuda. L pega um papel que estava no meio de seu caderno e faz desenhos. O professor senta-se próximo a um grupo de estudantes com dúvidas. L conversa eventualmente com o colega ao lado, mostra a folha com o desenho que fez, o colega não demonstra interesse pede que ele tente resolver a questão. L olha ao redor, localiza o professor que está sentado em uma das mesas auxiliando um grupo de estudantes, L não chama pelo professor, na verdade mostra seu desenho para um colega que está sentado no fundo da sala, o colega sorri.

O professor vai até lousa e sempre questionando os estudantes vai explicando e resolvendo as outras duas equações. L presta atenção no professor, copia os resultados que o professor vai passando na lousa, porém não participa oralmente.

As equações propostas pelo professor foram:

$$a) \frac{x}{3} + 1 = 4 \rightarrow \frac{x}{3} = 3 \rightarrow x = 9$$

$$b) 3.x + 1 = 3 \rightarrow \frac{3x}{3} = \frac{2}{3} \rightarrow x = \frac{2}{3}$$

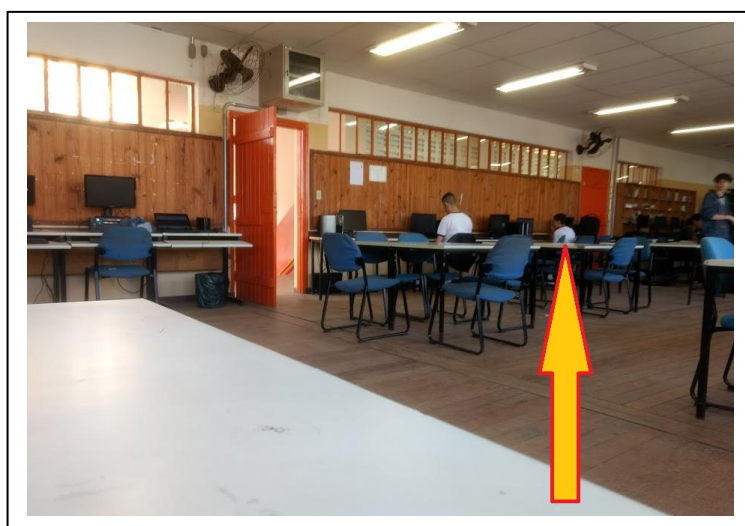
$$c) 4.x - 2 = 4 \rightarrow \frac{4x}{4} = \frac{6}{4} \rightarrow x = \frac{6}{4}$$

$$d) 6.x + 2 = 5$$

O professor finaliza a questão “c” porém falta alguns minutos para 12h00, ele diz que a última equação será retomada na próxima aula. L guarda seu material e desce para o pátio com os demais colegas.

Cena 4 – Salão – 13/04/2018

Figura 29 – Estudante utilizando o computador no salão



Fonte: Arquivo Pessoal

07h20 – O estudante está no computador, a seta na figura 29 indica o estudante, ele sempre procura utilizar o mesmo computador, eventualmente conversa com o colega ao lado que também costuma ficar um bom tempo por ali. O computador fica no salão dos anos finais do ensino fundamental. L joga Minecraft⁷. O salão está praticamente vazio, apenas alguns grupos de estudantes utilizam o local, nenhum dos colegas do grupo do estudante estão no salão.

09h30 as 10h00 – Saem para o recreio. O estudante almoça e em seguida vai jogar futebol.

10h10 – L volta para o computador. Vários estudantes ocupam o salão. Um colega aproxima-se de L, eles conversam. O colega volta para a mesa onde estão outros

⁷ É um jogo sobre montar blocos e sair em aventuras. Ele se passa em mundos infinitamente gerados de terreno aberto – montanhas geladas, rios pantanosos, vastas pastagens e muito mais. Não existe uma maneira única de jogar. Ele é um jogo aberto onde os jogadores decidem por conta o que querem fazer. <https://www.minecraft.net/pt-br/what-is-minecraft/>

três estudantes, deste lugar ele chama por L. L olha para os colegas diz que “já vai”. O pessoal do grupo percebe que L está demorando para reunir-se com eles. Outro colega levante e vai até onde L está, conversa com ele. L se irrita, agride verbalmente o colega, o colega não demonstra ter ficado magoado ou irritado apenas olha para L e fala “vamos L, apenas 30 minutos, você sabe”. L pede desculpa, pega sua bolsa, deixa o computador ligado e se reúne com o grupo.

10h20 – L abre o caderno e seu roteiro de pesquisa, os colegas conversam com ele, apontam para seu caderno, L trabalha com os livros que já estavam na mesa trazidos por seus colegas.

10h30 – L levanta, quer voltar ao computador, os colegas chamam a sua atenção, mostram a ele a hora no celular e dizem que não deu o tempo combinado de permanência de L nas atividades do grupo. Um dos colegas diz para L que vai deixar o horário visível na tela do celular para L olhar a assim que der 11h00 pode voltar ao computador. L escutou com atenção, fala: “meia hora então”, “meia hora”, “deixa eu ver”, ele se senta novamente e durante meia hora ali permanece realizando as suas atividades com os colegas.

11h09 – L olha o horário, diz “já deu” os colegas consultam o celular e concordam, dizem: “pode ir se quiser”. L volta para seu computador preferido onde permanece jogando minecraft até 12h00, quando percebe a movimentação dos colegas que se ajeitam para saída. L pega sua bolsa e sai do salão.

O estudante está no sétimo ano, é seu segundo ano em o acompanhamento de um estagiário, na observação e cenas aqui retratadas os professores não interagiram com o estudante, nem a professora de arte ou o professor de matemática.

Vasconcellos (2008) recomenda a monitoria como uma boa possibilidade de prática pedagógica e a cena descrita indica ser esta a estratégia mais utilizada pela equipe escolar com estudante.

A professora tutora do estudante relatou que ele costuma ser agressivo verbalmente com os professores quando estes insistem para o estudante realizar uma atividade, e sua resposta aos colegas é mais positiva, por isso estabeleceram um grupo de responsabilidade no qual os quatro colegas de tinham maior contato com o estudante revezam-se na tarefa de chama-lo para as atividades.

Mesmo com o bom funcionamento do grupo de responsabilidade em atrair o estudante para as atividades os professores não podem eximir-se disso, como foi possível perceber que vem ocorrendo.

A proposta de Schlunzen de uma prática pedagógica baseada na abordagem CCS com o auxílio da tecnologia poderia ser um caminho de aprendizagem a este estudante que demonstra interesse por jogar no computador.

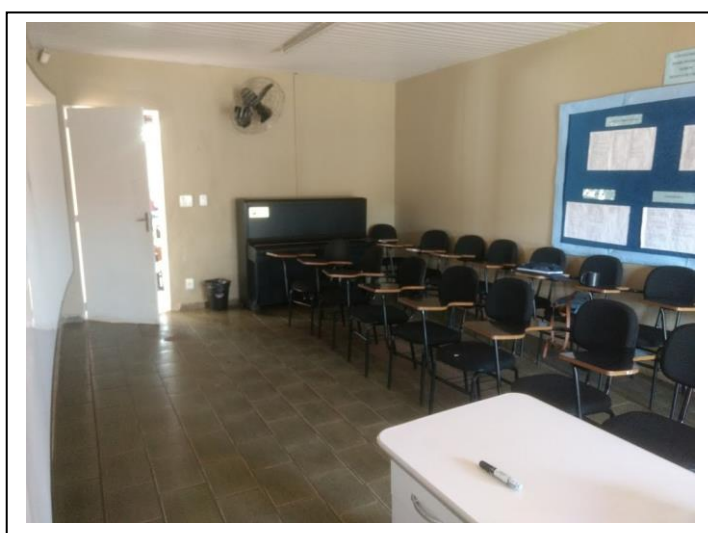
No atendimento especializado L não reclamou em realizar a atividade prevista em seu roteiro de estudos, também não foi agressivo verbalmente em nenhum momento, ouviu atentamente a história que tinha como maior interessado o colega com quem divide o horário na sala de recursos. Também se mostrou solidário com a dificuldade de leitura de seu colega ajudando-o a ler.

Estudante N – Escola Maria Peregrina

Na escola Maria Peregrina os conteúdos escolares, são abordados por meio da realização de projetos, os assuntos não contemplados pelo projeto são vivenciados nos plantões. A rotina da escola não é fácil de entender, cada estudante organiza a sua rotina de estudos, os únicos horários fixos são os plantões, as outras atividades são definidas entre os estudantes e seu tutor.

Cena 1 – Plantão de Biologia – 10/05/2018

Figura 30 – Sala onde foi realizado o plantão de biologia



Fonte: Arquivo pessoal

13h15 – Estamos na sala. O estudante não entra, a professora pede para chamá-lo. Os estudantes estão preparando o equipamento para apresentação de um seminário. O estudante entre na sala, diz que estava na capela arrumando o som para a professora de dança.

Um grupo apresenta um vídeo, produzido por eles, sobre digestão. A professora faz perguntas sobre o conteúdo do vídeo para as estudantes que apresentaram. Pede que o grupo (dupla) do estudante N apresente novamente porque ficou muito bom. Eles fazem. O tema de seminário deles foi Salgamento. A professora pergunta ao grupo de N e eles respondem: desidratação o que é? Qual alimento é propício à defumação? Carne. Os alimentos, para serem considerados cozidos, precisa passar pela? Fervura. Após, ela retoma a música aprendida na aula passada sobre vitamina.

A professora explica a pesquisa que devem realizar para a próxima aula 17/05, escreve na lousa e pede que os estudantes anotem.

Pesquisem as cinco funções da água:

Solvente;

Meio de transporte;

Ajudando a eliminar resíduos;

Protegendo o corpo;

Controlando a temperatura e

Relatem a importância da água para os seres vivos.

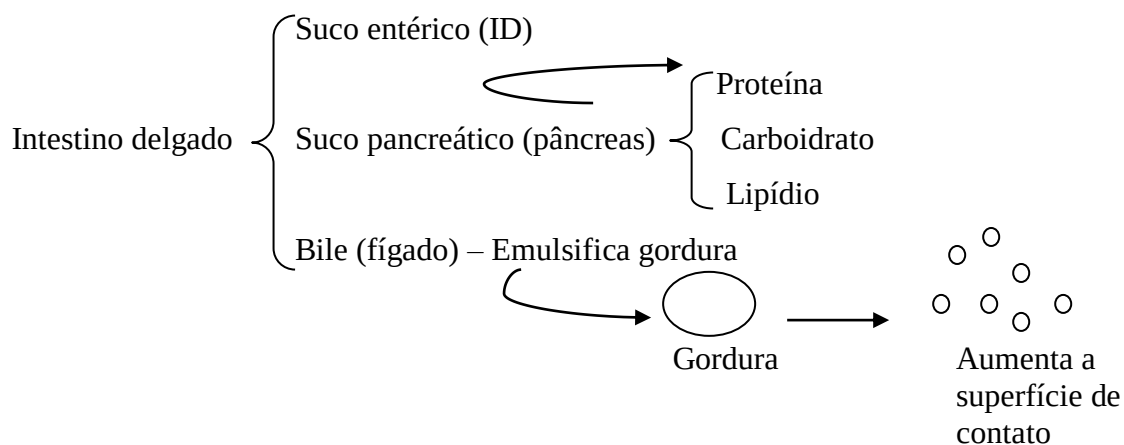
A professora empresta o livro para eles olharem o que precisam pesquisar. O estudante acha difícil, vai até a professora, ela explica. Pede para ela falar devagar. A professora explica individualmente para o estudante o que e como ele deve pesquisar.

A professora esclarece que irão continuar os estudos sobre a estrutura do sistema digestivo. Enquanto explica a professora de biologia escreve na lousa:

Estrutura do sistema digestivo

Boca → amilase salivar (Ptialina) → carboidratos

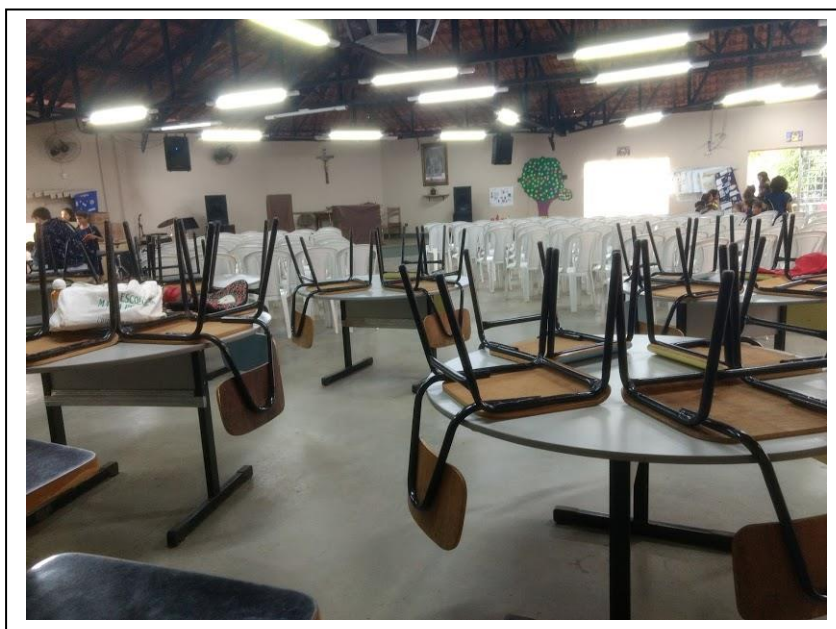
Estomago → pepsina (ácido) suco gástrico → proteínas



Os estudantes copiam. O estudante coloca uma música no computador. Os colegas dançam, a professora pede que desliguem, eles deixam uma música baixa. Eles finalizam a cópia, a professora recolhe os planos, assina e devolve aos estudantes.

Cena 2 – Salão – 14/05/2018

Figura 31 – Salão da Escola Maria Peregrina

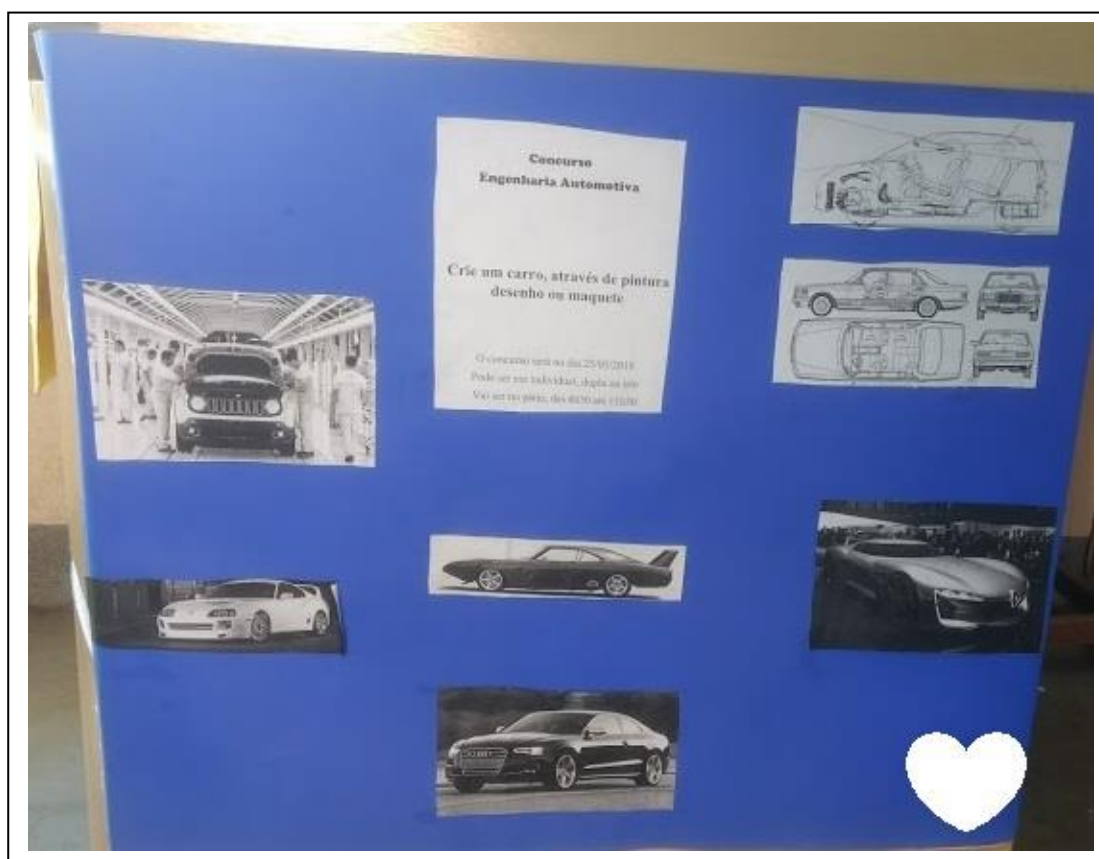


Fonte: Arquivo pessoal

08h00 – Os estudantes estão em uma das mesas do salão com o tutor, trabalham na programação de estudos da semana, N está a seu lado, ao fundo toca uma música clássica.

08h45 – Os estudantes levantam e dirigem-se a sala de informática. O estudante N trabalha com um colega no computador. Outros dois colegas pegam cartolina e iniciam a confecção de um cartaz. O estudante sai da sala de informática e solicita ajuda do tutor. O tutor atende os estudantes no computador. Eventualmente as duplas, tanto aqueles que estão no cartaz quanto aqueles que estão no computador conversam entre si, entram e saem da sala de informática, conferem o cartaz. Andam pela escola, buscam o material de que precisam, saem da sala de informática e pegam cola e tesoura. O estudante recorta atentamente uma folha que imprimiu na sala de informática. O professor tutor acompanha e registra com fotografia o trabalho dos estudantes. O estudante termina de recortar e começa a organizar as partes de seu recorte, deixa tudo sobre a mesa e volta para a sala de informática, imprimir outra folha, mostra ao tutor e volta a recortar, terminado o recorte junta as partes com cuidado e cola, está montando um carro. Interrompe seu trabalho quando percebe que os outros dois colegas terminaram o cartaz, ele ajuda a colar fita crepe atrás da cartolina, decidem em qual lugar fixar o cartaz.

Figura 32 - Cartaz produzido pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

Os estudantes procuram pelo tutor ele pega uma placa de isopor de um móvel perto do salão, leva até a mesa e recorta uma parte com a tesoura, o tutor deixa os estudantes, guarda a outra parte do isopor. Os estudantes medem o isopor, fazem marcações, iniciam os cortes, o tutor orienta que façam o trabalho de recorte na parte externa pois estão espalhando isopor por todo o salão. Dois deles saem com o isopor. O estudante N quer falar com tutor, quer mostrar seu caderno e algumas fichas a ele, o tutor diz que agora ele deve ajudar seus colegas. O estudante recolhe o isopor que estava pelo chão e joga no lixo.

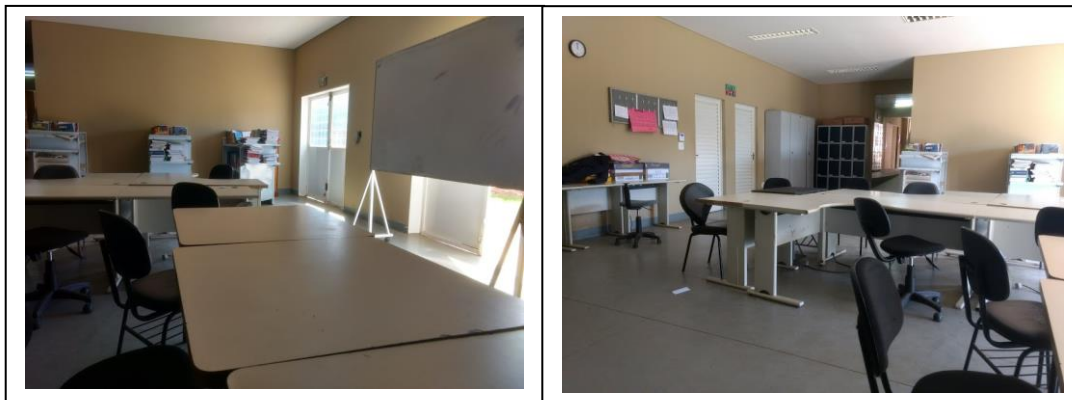
9h55 – Tutor pede que os estudantes guardem os materiais que estão sobre as mesas, logo mais as 10h00 será servido a fruta. O tutor chama o estudante N senta-se com ele na mesa, olha seu caderno e pasta, conversam, fazem anotações.

10h10 – Os estudantes que trabalhavam na parte externa voltaram ao salão, comeram a banana servida, voltam-se novamente para a placa de isopor recortada, pegam tinta preta e pincel. O estudante N termina o diálogo com o tutor, vai à sala de informática, imprimir partes de um carro, deixa sobre a mesa, dirige-se a área externa, verifica o que alguns colegas estão fazendo. Neste momento o tutor está sentado em uma das mesas do salão, realiza a leitura de alguns cadernos e faz anotações. O estudante N volta da área externa e come sua banana, lava as mãos, bebe água e volta para a mesa onde deixou a folha com as partes de um carro e começa a recortar e colar, toma cuidado ao recortar, cola com atenção as partes do carro. Seus colegas voltam da área externa com a placa de isopor pintada de preto, o estudante sorri, cumprimenta os colegas, disse que ficou muito boa, os colegas concordam, perguntam a ele sobre o carro, ele mostra os dois prontos, os colegas pegam, o estudante N continua o recorte, outro colega se aproxima, conversam, N passa a folha que recortava para o colega terminar e inicia o recorte de outra. Os outros estudantes aproximam-se e, agora, todos trabalham na montagem dos carros.

11h00 – O tutor interrompe o trabalho, diz que eles precisam guardar o material e irem para o plantão de matemática. Eles rapidamente guardam o material, bebem água, pegam seus cadernos no armário e dirigem-se ao salão menor onde a professora de matemática os aguarda.

Cena 3 – Plantão de Matemática – 14/05/2018

Figura 32 – Salão menor local de realização do plantão de matemática



Fonte: arquivo pessoal

11h10 – Os cinco estudantes descem para o salão menor. A figura 32 retrata o espaço onde aconteciam os plantões de matemática. A professora retoma as atividades da aula passada. N está sentado em uma cadeira com rodinhas, sem levantar-se da cadeira muda de lugar na mesa, a professora chama sua atenção e pede que ele coloque os óculos. A professora inicia a correção da expressão:

$$(-50):(-5-5) - [20 + (-42)]:(+7) - (-35):(-1 + \sqrt{16})$$

Enquanto a professora resolve na lousa para que os estudantes possam conferir se acertaram, N não presta atenção, conversa com a colega ao lado. Dentre os cinco estudantes que acompanham os plantões de matemática, três são do oitavo ano e dois do sétimo, algumas atividades são diferentes, neste caso a professora corrigia uma tarefa destinada aos estudantes do sétimo ano.

Terminada a correção a professora entrega aos dois estudantes do sétimo ano uma folha com atividades e inicia as explicações sobre adição algébrica para os outros três estudantes do oitavo ano. N pergunta para a professora quanto fica $+5+7$. A professora devolve a pergunta e passa na lousa:

* Monômio semelhante: $5xy$ $2xy$. O aluno responde: “por causa do xy ” a professora diz que está certo. Ela passa a informação que esta abaixo na lousa e diz: “não podemos somar frutas diferentes”

5 maçãs e 7 bananas $7+5 = 12$ bananas

×

5 bananas e 8 maçãs $8+5=13$ maçãs

A professora passa na lousa:

$$5xy + 3x + 7xy$$

$$12xy + 3x$$

O estudante N faz a cópia, participa, presta atenção nas explicações da professora que entrega aos estudantes uma folha com atividades. N reclama, diz que é muito. A professora responde que a aula é dupla.

Os três estudantes do oitavo ano trabalham juntos na resolução das atividades entregues pela professora, enquanto isso ela corrige as expressões com os estudantes do sétimo ano.

N diz para a professora que está muito difícil, ela pede para ele dizer qual é a dúvida, ele diz e oralmente chegam a resposta de um dos exercícios. Os estudantes do sétimo ano saem para realizar uma pesquisa na biblioteca.

O estudante mostra a professora como está a resolução de suas atividades, eles conversam, ele refaz quando está correto comemora, bate palmas. A professora volta ao quadro e chama a atenção para a possibilidade da escrita dos números em forma de fração, um dos estudantes diz que não lembra, a professora responde que farão uma revisão. N chama pela professora ela responde que agora ela está explicando e não pode atendê-lo individualmente. N pede para ir ao banheiro, a professora diz que um assim que o colega voltar ele pode ir. O colega chega e N sai. Volta rapidamente.

A professora pede que os estudantes pesquisem na biblioteca como resolver frações sem o denominador comum: $\frac{1}{3} + \frac{1}{6} + \frac{4}{9}$

N não vai fazer a pesquisa, chama a professora, mostra a ela como está suas atividades. Ela fala temos 3, 6 e 9, o que temos que fazer para ter o mesmo denominador comum? Ele diz: MMC. Ela coloca na lousa:

3	6	9	2
3	3	9	3
1	1	3	3
1	1	1	18

O estudante resolve e a chama, está correto. Ela pede que ele faça o mesmo com a outra função. Os colegas chegam da pesquisa. Falam para a professora que precisam fazer o MMC, a professora pede para N ajudar o colega, mas sem dizer a resposta, a professora olha a atividade dos estudantes do sétimo ano.

N ajuda os colegas e volta sua atenção para seus próprios exercícios, tem dúvidas, questiona a professora, ela procura entender como ele está pensando. Ela explica um exercício que ele não está conseguindo fazer, pede para ele procurar no caderno, ele folheia o caderno, procura por pouco tempo, não acha, reclama que está difícil, ela resolve com ele na lousa: (0,4). (1,4). (-0,9)

O estudante diz que errou, a professora continua revezando-se no auxílio entre os estudantes do sétimo e oitavo ano pois hoje estão realizando atividades diferentes. Eles resolviam seus exercícios quando a professora conferiu o horário e pediu que os estudantes organizassem o material para o almoço, 12h40.

Cena 4 – Plantão de Língua Portuguesa – 15/05/2018

Figura 33 – Sala onde foi realizado o plantão de Língua Portuguesa



Fonte: arquivo pessoal

08h30 – Os estudantes, após a missa, seguem para o dia de estudos. N e outros quatro colegas dirigem-se para a sala ao fim do segundo salão será Plantão de Língua Portuguesa. Temos os mesmo cinco estudantes, três do oitavo ano e dois do sétimo. A professora entrega aos estudantes do oitavo ano folha impressa com atividades. N reclama, a professora diz que tudo na folha já foi estudado por eles, não tem novidades. Entrega outras folhas para os estudantes do sétimo ano. Eles começam a fazer as

atividades, como os estudantes apresentam dúvidas ela explica sobre a formação de imperativo. A professora aproxima-se de N, pergunta se ele tem dúvida, conversam, a professora passa pelos outros estudantes, fica um tempo em um grupo, neste tempo o estudante levanta vai até a professora, mostra a ela suas atividades, eles conversam, diz que está certo.

09h11 – O estudante procura a professora novamente, conversam sobre parônimo, logo depois pergunta sobre descrição e discrição, volta a concentrar-se em suas atividades.

09h30 – O estudante termina, passa suas respostas a caneta, entrega a folha para a professora, ela pede para ver seu caderno, o estudante entrega a ela e vai beber água. Os outros estudantes também estão terminando suas atividades. A professora pede a atenção de todos. Escreve na lousa:

Revisão

Sintaxe: parte da gramática que estuda as relações e as combinações entre palavras e frases.

Ex: Eu gosto de você

Sujeito Predicado – Termos essenciais

Tipos de sujeito

- simples – 1 núcleo – Eu vou lá

- composto – 2 ou + núcleo – Eu e tu vamos lá

- oculto – encontro na dinâmica – desinência. Um estudante sugere o exemplo:

Vou à festa.

- indeterminado – não sabe quem ele é – Roubaram meu carro. Está chovendo.

Há vagas aqui. Faz dez dias que não a vejo.

Tipos de predicado

Ação sofrida pelo sujeito

- Verbal – núcleo é o verbo

Eu gosto de você – núcleo

- Nominal – núcleo é o nome

Ela é feliz – núcleo

Verbo-nominal – núcleo é um verbo e um nome

A menina chegou cansada
núcleo núcleo

Enquanto explica estes conceitos, os estudantes participam, conversam eventualmente uns com os outros, pedem para ir ao banheiro, beber água. Não faz anotações, presta atenção, faz perguntas, os estudantes são participativos com a professora. Ela continua:

Verbo de ligação – ser, estar, permanecer, ficar, continuar, parecer, tornar-se, andar*. Uma palavra tem o * porque depende, pode ser verbo de movimento. Chama a atenção dos estudantes para que se lembrem destes verbos. Um dos estudantes canta uma música sobre os verbos de ligação que aprendeu em outra escola. A professora passa a tarefa.

Pesquisar: transitividade verbal

Verbo de ligação – intransitivo
transitivo < direto
indireto

A professora conversa com os estudantes, avisa que são 10h00 e que eles podem ir para o intervalo.

O estudante está na escola a quatro anos, a coordenadora e a professora de matemática disseram que quando o estudante iniciou na escola seu comportamento era bem diferente, qualquer mudança na rotina precisa ser avisada com bastante antecedência, a presença de pessoas diferentes na escola também. Relatam que agora percebem o potencial de aprendizagem dele algumas características como, por exemplo, gostar de receber explicações individuais.

O professor tutor relatou que este ano tinham como meta a conquista pelo estudante de maior autonomia nos estudos. Segundo o tutor ano passado ele auxiliava e acompanhava bem de perto a rotina do estudante, este ano procuram deixar que tome as decisões e isso tem deixado o estudante inseguro. Disse que é difícil saber até que ponto pode exigir algo do estudante. O tutor é uma referência na escola quando se trata do estudante, os outros professores que encontram o estudante somente em alguns dias da semana, procuram pelo seu tutor quando tem alguma dúvida ou problemas.

A professora de biologia, contou um episódio no qual precisou da ajuda do tutor. Os estudantes estavam realizando uma atividade avaliativa, a professora notou que N

estava com dificuldades em realizar as atividades, os outros estudantes tinham terminado a atividade, a professora deixou N na sala para terminar e saiu rapidamente, quando voltou reparou que N tinha feito uma boa parte da atividade, questionado sobre como conseguiu tão rapidamente fazer o que a pouco estava com dificuldade, ele confessou que olhou no caderno enquanto a professora saiu. A professora conta que ele começou a chorar muito e dizia coisas como, minha vida acabou, vou pular da ponte, o que eu vou fazer agora. A professora ficou assustada com a reação de N, ela considerou exagerada, porém o estudante parecia mesmo muito desesperado.

A professora chamou o tutor que estava na escola e juntos acalmaram o estudante, resolveram que a atividade avaliativa seria anulada, a professora retomaria o conteúdo individualmente com ele e remarcaria a atividade avaliativa. A professora conta que estranhou a dificuldade do estudante em responder as questões da atividade pois durante as aulas ele foi participativo e parecia estar compreendendo os conceitos trabalhados.

A professora contou também iniciou o trabalho com a turma sem saber sobre o diagnóstico de autismo do estudante, ela percebeu que o estudante apresentava características diferentes dos outros e comentou em uma das reuniões de professores e nesta ocasião contaram a ela sobre a trajetória escolar de N.

A coordenadora confirmou esta informação, ela disse não contam aos professores novos que assumem o grupo do estudante, disse que prefere deixar os professores perceberem. O tutor também disse que o diagnóstico do estudante não conhecido por vários colegas, talvez os estudantes mais velhos saibam. A intenção da escola talvez seja que não sabendo do diagnóstico os professores irão tratar o estudante como qualquer outro. Segundo Kupfer

Todas as crianças deverão ir para a escola, na qual deverão ser tratadas como iguais, para que a partir disso possam surgir as diferenças. Não, porém, as diferenças de cor, ou de amplitude perceptiva (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças subjetivas na apresentação do mundo, já que são as diferenças que permitem o surgimento de seus estilos e, portanto, do novo. (KUPFER, 2005, p.23)

Assim, mesmo não revelado, características são notadas, professores convivem com muitos estudantes todos os dias, percebem manifestações peculiares, “pois, se aparentemente a criança psicótica é mais diferente do que as outras, ela é, em realidade, única, no sentido em que não há duas crianças psicóticas iguais” (KUPFER, 2005, p. 24)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas democráticas, corajosas em desafiar uma organização pré-existente de escola, fazem uso de relativa autonomia respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Marcam também um posicionamento político quando ouvindo a comunidade e necessidade de seus estudantes subvertem a lógica de como uma escola deve ser.

O movimento do qual estas escolas fazem parte não é novo, porém, apesar disso mantem-se pequeno com dificuldades de expansão, porque outras escolas não se tornam democráticas, como fez a EMEF Amorim Lima e a Maria Peregrina?

Nestas escolas os estudantes não precisam todos fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, eles podem escolher por onde começar, quanto tempo demorar e como serão avaliados, um ambiente propício para a inclusão de estudantes com deficiência de acordo com a literatura.

Estes aspectos motivou a elaboração da seguinte questão de pesquisa: Como são as práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes com autismo em escolas democráticas? E definidos os seguintes objetivos:

O objetivo geral: Investigar e compreender o processo de inclusão de estudantes com autismo em escolas democráticas. O objetivo é norteado pela seguinte questão de pesquisa:

Objetivos Específicos:

Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes autistas em escolas democráticas.

Compreender os motivos pelos quais a equipe escolar realiza as práticas pedagógicas observadas com os estudantes autistas.

O questionamento e objetivos orientaram a elaboração desta pesquisa. Mediante o conhecimento produzido pudemos constatar que escolas democráticas apresentam uma lógica funcional diferente que propicia relações de amizade entre estudantes e professores, porém as práticas pedagógicas muitas vezes aproximam-se daquelas desenvolvidas em escolas tradicionais, mesmo com potencial de serem diferentes.

Comprendemos que a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski é amplamente utilizada por pesquisadores da educação como alternativa a compreensão biológica. O conceito da obra de Vigotski considerado fundamental a prática pedagógica é a zona de desenvolvimento proximal. O levantamento de pesquisas em educação que utilizam este conceito como fundamentação teórica o fazem utilizando, as

vezes um único livro que abertamente explica ser uma versão da obra de Vigotski. Poucas obras de Vigotski tem tradução para o português. Defectologia que trata mais diretamente do desenvolvimento de pessoas com deficiência, não tem tradução, os pesquisadores precisam recorrer a versão em espanhol ou inglês. Além disso, algumas traduções apresentam problemas de tradução ou cortes uma vez que os textos de Vigotski, foram editados inclusive em seu próprio país, a Rússia.

A pouca variedade de fonte de pesquisa, muitas vezes delimitada a um livro, assim como problemas de tradução e edição das obras de Vigotski, pode ter comprometido a compreensão de um conceito fundamental pelos pesquisadores.

Vasculhando como poderíamos entender o autismo nos deparamos com a complexidade da condição e as múltiplas maneiras de compreendê-lo. Diferentes vertentes de compreensão do humano encaram o autismo de maneira bem diferentes, o conflito teórico entre psicanálise, psiquiatria e medicina refletem a dificuldade em estabelecer práticas pedagógicas mais adequadas. Não temos em nossa literatura conhecimento consolidado sobre práticas pedagógicas com estudantes com autismo em situação de inclusão.

Práticas pedagógicas aparecem na literatura em educação como um viés de outros temas como: avaliação da aprendizagem, planejamento escolar e de ensino, formação de professores, o papel da pedagogia e da didática, porém a prática e suas dimensões como tema central de estudos mostram-se escassos em nossa pesquisa. A prática pedagógica sofre com as indeterminações teóricas e lacunas na construção e consolidação do conhecimento sobre a prática pedagógica no sentido de práxis e seus determinantes.

Com a estruturação da pesquisa elaboramos 13 cenas que retrataram algumas das práticas pedagógicas realizadas com estudantes com autismo em escolas democráticas. Apesar de ter vivenciado práticas que indicam delegar aos colegas do estudante a responsabilidade por sua trajetória escolar, ou práticas tão direcionadas a ponto da estagiária relatar que talvez se não precisasse realizar com o estudante atividades no caderno, folha ou jogo, poderia ser mais proveitoso. Prática que pode estar impedindo o estudante de ser ouvido em uma escola democrática.

Nossa tese inicial de que as escolas democráticas apresentavam características de uma organização mais inclusiva por terem empreendido em um esforço de reestruturação e modernização das relações pessoais e profissionais. Foi refutada. Acreditávamos que as inovações tanto na organização especial e pedagógica teriam

contribuído no processo de inclusão dos estudantes com autismo. Porém, nos foi revelado uma prática bem parecida com aquelas desenvolvidas em todas as escolas. Talvez o caráter mais dinâmico de movimentação dos estudantes pelos espaços não chame tanto a atenção para aqueles que não se envolvem nas atividades intencionais planejadas entre eles.

Mesmo os professores tendo mais liberdade de organizarem o roteiro de estudo dos estudantes com autismo e desta forma terem maiores oportunidade de trocas entre eles, isso não ocorreu. O estudante autista continua sozinho ou contanto com colegas ou estagiários, como vimos, são parceiros mais experientes, porém sem a obrigação de atuar na zona de desenvolvimento proximal para que o estudante avance.

Sem a troca constante entre estudante autista e professores as atividades propostas pareceram não estarem de acordo com a potencialidade deles, mesmo com profissionais comprometidos, em escolas transformadas, o que chega ao estudante autista não respeita suas especificidades.

Acabamos, pois, com esta tese vivenciando um impasse “para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. (MANTOAN, 2003, p. 14). Estas escolas foram reformadas, como reformar as mentes? Continuemos com as pesquisas!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, M. *O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?* Educação e Contemporaneidade, Revista FAEEBA, vol. 22, n. 40, jul. /dez 2013, p.95-103. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/311361132_O_QUE_E_UM_ESTUDO_DE_CASO_QUALITATIVO_EM_EDUCACAO>. Acesso 25 out. 2019.

AMORIM LIMA. Guia Prático – 2018. Informações importantes para mães, pais e familiares. 2018.

APPLE, M. BEANE, J. *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. - DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*. 1 ed. Washington D/C, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*. 2 ed. Washington D/C, 1968.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM. 3 ed. Washington D/C, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM – IV – TR* – 4 ed. Tradução: José Nunes de Almeida. 1ª edição, Lisboa, 2002.

ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. *A Nova classificação americana para os transtornos mentais*. DSM 5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. v. 16, n. 1. jan. p. 67-82. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>> Acesso em 24 Out, 2019.

BARRERA, T. G. S. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

BARTTLETT, Rosamund. *Tolstói, a biografia*. Trad. Renato Marques. São Paulo: Globo, 2013.

BARROSO J. R. SANTANA, R. *Projeto em escola pública demonstra que ensinar pode ser diferente*. Setor 3. 11 ago. 2006. Disponível em: <<https://amorimlima.org.br/2006/08/projeto-em-escola-publica-demonstra-que-ensinar-pode-ser-diferente/>>. Acesso 25 out. 2019.

BEZERRA, Paulo. *Prólogo do tradutor*. VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 751 de 21 de julho de 2015*. Institui a Comissão de Orientação e Acompanhamento da iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005*. Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Subsídios ao Ministério Público para acompanhamento do Fundeb*. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em mar. 2019.

BRASILa. Ministério da Educação. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018*. Brasília: MEC/Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica*. Brasília: MEC/Inep, 2019.

BRAUN, P. *A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola pública federal*. 186f. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CENA. In: DICIONÁRIO Online de Português. Brasil, Dicio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cena/>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

CENTRO LIDIA CORIAT. Especialidades. Disponível em <<http://lydiacoriat.com.br/>> Acesso em: 25 out. 2019.

COLOMBANI, F. *Medicalização escolar e o processo normatizador da coação adulta: a era da palmatória química em uma sociedade hiperativa*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília 2016.

CHAIKLIN, Seth. *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. Psicologia em Estudo, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

DELARI JR., A. Nesta entrevista Achilles Delari Júnior aborda, a partir das teorias de Vigotski, as temáticas relativas ao desenvolvimento humano, ao desenvolvimento da criança e o papel da escola como mediadora dos conhecimentos. Entrevista concedida a: Adriana Villarinho Rosito. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/interativa/educadores_pais/entrevista039_imprimir.asp>. Acesso em: 16 abr. 2020

DELARI JR., A. Deixar de dizer “proximal” para dizer “imminente”? Contestação a um formalismo verbalista. Umuarama-PR. 2020. 27 p. Disponível em: <<http://www.estmir.net/delari/>> Acesso em: 16 abr. 2020

DELEUZE. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed., 2006.

DINIZ, Bárbara Silva. *Avaliação de mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal*. / Bárbara Silva Diniz. Orientadora Vanessa Maria de Castro. – Brasília, 2014. 249fl

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

DUARTE, N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a Aprender"*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DI NUBILA, H. B. V., & BUCHALLA, C. M. O papel das classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. Revista Brasileira de Epidemiologia, v.11 n.2, p. 324-335. 2008.

DUQUE. M. L. W. *Maria Peregrina: a escola do encontro*. In. *Inovações Radicais na Educação Brasileira*. CAMPOS; BLIKSTEIN, (orgs). Porto Alegre, Penso. 2019.

FANTAPPIÉ, M. Epigenética e memória celular. Carbono, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://revistacarbono.com/artigos/03-epigenetica-ememoria-celular-marcelofantappie/>>. 2013. Acesso em: 25 out. 2019.

FELIPE, G. R. *Na morada da diversidade: a tessitura teatral como instrumento democrático*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento*. Revista Educação em foco, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 55- 78, jul. 2011.

FRANCO, M. A. R. S. *Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica*. Revista [on line] de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370>> Acesso: 25, out. 2019.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. vol.97, n.247, pp.534-551, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso: 25, out. 2019.

FREIRE, P. *Por uma escola séria e alegre*. Nova Escola, São Paulo, v. 4, n. 20, p. 22-25, maio 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. Como trabalhar com o povo. São Paulo: Centro de Capacitação Cristã, 1982. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1533/3/FPF_OPF_09_016.pdf>. Acesso 25 out. 2109.

FREITAS, S. L; PACÍFICO, J. M. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação. vol. 2, nº 4, pg. 1 a 17. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/downloadrti/1620/1481>> Acesso em: 11 jul. 2019.

FREITAS, A. P. *Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem*. Rev. bras. educ. espec. Marília, v. 18, n. 3, p. 411-430. 2012.

FREITAS, E. S. Fui bobo em vir? – Testemunha de uma inclusão. In: *Inclusão Escolar – Travessias*, São Paulo, 2005.

FUNDEB. Características Principais do FUNDEB. [S.I]. Disponível em <http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/sugbapes/carac_princ.htm>

GARCIA, V. P. C. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Cortez, 2003.

GRAVATÁ, A. [et all]. *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica: A. G., 2013.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

GRANDIN, T. *O cérebro autista: Pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JERUSALINSKY, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios. 1999a.

JERUSALINSKY, A. O autista diante da palavra: um caso supervisionado. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 4 (7), 108-120. 1999b.

JERUSALINSKY, A. *Psicanálise do autismo*. São Paulo, SP: Instituto Langage, 2012a.

JERUSALINSKY, A. Um autista merece a chance de se constituir como sujeito. *Revista de Psicanálise*, 1(1), 103-108. 2012. Disponível em: <<http://sig.org.br/wp-content/uploads/2016/04/EmPauta2.pdf>> Acesso: 25 out. 2019.

JERUSALINSKY, A., & LAZNIK, C. *Uma discussão com a Neurociência*. In A. Jerusalinsky & S. Fendrik (Org.). *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera, 2011.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: *Autismos*. São Paulo, Editora Escuta, 1997.

KUPFER, M. C. M. Intervenções no autismo a partir da psicanálise. *Temas Sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 12 n. sup.esp, p. 25-27, 2003.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LANUTI, J. E. O. E. *O ensino de matemática: sentidos de uma experiência*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

LOPES, I. A.; OLIVEIRA, A. A. S. *Alguns aspectos sobre o processo de aquisição da escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 617-643, ago. 2014.

LOVATO, A; FRANZIM, R. O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre a educação. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_TransformadorEscolas-Transformadoras.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 71, p. 255-269, julho de 2000.

MARANHÃO, E. A. Panorama geral da educação nos Estados: projetos e resultados. [S.I]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000080.pdf>>

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33. set/dez, 2006.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto, SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Ensino e Concepção de Deficiência Intelectual. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol.16, n.s1, p. 453-457, 2016.

NUNES, L. R. O. P; BRAUN, P; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? *Revista brasileira de educação especial*. Marília, v. 17, n. spe1, p. 23-40. Ago. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. LEITE, L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n.57, p. 511-524, out/dez. 2007.

OLIVEIRA, M. C. P; PLETSCHE, M. D; Contribuições da Avaliação Mediada para a Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Teias* v. 17, n. 46. jul. /set, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*. 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>> Acesso em: 24 out. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11*. s/d. Disponível em: < <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> > Acesso em: 24 out. 2019

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21 n.61, 2007.

PERRENOUD, P. *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREGRINA, Maria. *Mais Informações – Sobre*. [S.I.] Facebook: Maria Peregrina. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/mariaperegrinamissoes/about/?ref=page_internal> Acesso em: 25 ou. 2019.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PRESTES, Z. R. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, ago. 2014. Entrevista concedida a Giselle Silva Machado de Vasconcelos, Márcia Buss Simão e Sonia Cristina Lima Fernandes.

RAYS, O. A. *Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico*. Cadernos didáticos: Curso de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Santa Maria/RS, 1989. Disponível em: <http://files.professora-jamily.webnode.com/200000074-d6c4bd8b84/TEXT0%206_Planejamento_de_Ensino_Oswaldo%20Alonso%20RAYS.pdf> Acesso: 25 out. 2019.

RIOS, T. A. *A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles*. In: VEIGA, I. P. A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf>. Acesso: 25, out. 2019.

ROSA, E. A. C. *Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática*. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, G. *Poderes instáveis em Educação*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 68 de 12 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2017. Executivo Seção I, p. 35. 40

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 1987.

SCHWARTZMAN, S. J. *Autismo Infantil*. Brasília, Corde, 1994.

SCHWARTZMAN, J.S. ARAÚJO, C. A. *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon; 2011

SCHWARTZMAN, J. S; D’ANTINO, M. E. F; BRUNONI, D. *Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, no município de Barueri/SP*. São Paulo: Memnon, 2015.

SINGER, H. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHLÜNZEN, E.T.M. (2015). *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP, 200 fl.

TANAMACHI, E. R. *A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: Elementos para compreender a psicologia histórico-cultural*. In: FACCI, M. G. D; entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLSTÓI, Leon. *A escola de Iasnáia Poliana: novembro e dezembro de 1862*. In: Educação libertária. Disponível em: <<https://we.riseup.net/educacaolibertaria/tolst%C3%B3i-liev-escola-de-iasnaia-poliana+240314>> Acesso em 13 out 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELLOS, C S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora*, 9a ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização*. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 11.ed.Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*; tradução: Paulo Bezerra, 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIOTTO FILHO, I A. T; PONCE, R. F; ALMEIDA, S. H. V. *As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola*. Psicol. educ. [online]. 2009, n.29, p. 27-55.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)*, volume V. Visor. Madrid, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A construção do pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

_____. *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

WREGER, M. G. *Escolas Democráticas: um olhar construtivista*. 2012. 408f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

YAZAN, B. *Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake*. Tradução de Ivar Cesar Oliveira Vasconcellos Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 8, n. 22, p. 149-182, may 2016. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>>. Acesso em: 25 oct. 2019.